

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DESCRIPTIVE ET COMPARATIVE DES RÉPONSES
APPORTÉES PAR LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION LUXEMBOURGEOIS ET
QUÉBÉCOIS AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MIRKO MAININI

JUIN 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenu dans l'élaboration du présent mémoire, m'ont encouragé au cours de sa rédaction et m'ont guidé dans ma réflexion. Je tiens cependant à exprimer une reconnaissance toute spéciale à l'égard de mon directeur de recherche, M. Jean-Marie Honorez, qui par sa disponibilité permanente, ses remarques constructives et son assistance continuelle, m'a permis de me dépasser et de mener à terme ce mémoire. Au-delà de la pertinence et de l'incommensurable utilité de ses enseignements, je prends la respectueuse liberté de souligner la véritable complicité qui s'est installée au fil du temps. En ce sens, je tiens aussi à le remercier pour l'opportunité qu'il m'a offerte de participer à un colloque international, dont le thème portait sur les services destinés aux élèves en difficulté et qui s'est déroulé à Bruxelles (Belgique) en décembre 2005. Ce fut une expérience très enrichissante, d'autant plus qu'elle m'a permis de constater l'engouement des intervenants pour ce sujet d'actualité et de renforcer ma conviction quant à la pertinence de ma propre recherche.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude envers les membres du jury, en commençant par Mme Carmen Parent, qui par sa capacité d'écoute, par son empathie et par sa dimension chaleureuse et humaine m'a fourni le réconfort et le soutien nécessaires tout au long de mon cheminement universitaire. De plus, je tiens à témoigner ma profonde reconnaissance à M. Gérald Boutin et à M. Renald Legendre, qui bien au-delà de leurs conseils fondés et de leurs réflexions avisées, ont su, par le statut de modèle qu'ils ont à mes yeux, me faire progresser dans la bonne direction.

Enfin, je suis également redevable à Mme Lise Bessette et Mme Nicole Lebrun, qui toutes deux ont eu l'amabilité, la gentillesse et la patience nécessaires pour m'aider dans mon travail et qui par leur intervention ponctuelle en tant que codeurs additionnels ont contribué à augmenter la crédibilité de ma recherche.

AVANT-PROPOS

Le sujet abordé dans le cadre du présent mémoire m'a été suggéré par M. Jean-Marie Honorez, directeur de ce mémoire et professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation, lors d'une discussion alors que j'étais à la recherche d'un sujet et d'un directeur de mémoire.

Son idée s'articulait autour des élèves dits « irréguliers » et des services qui leur sont destinés. Pour lui, l'élément central était d'identifier les divergences et les convergences dans l'organisation de ces services par la comparaison de deux ou plusieurs systèmes d'éducation et de constater en définitive, si au niveau des similitudes notables, les réponses apportées aux besoins des élèves sont identiques. Ces comparaisons permettraient peut-être d'établir que les élèves en manque de réussite scolaire ont partout les mêmes besoins et rencontrent les mêmes difficultés, indépendamment du système scolaire dans lequel ils évoluent. De plus, sur la base de ces comparaisons, il serait possible d'établir une typologie tant des élèves en difficulté que des services qui répondent à leurs besoins particuliers. Cette typologie étant valable quel que soit le pays de l'élève ou du jeune en obligation scolaire.

J'ai immédiatement épousé l'idée puisque la situation des élèves dits « irréguliers » et les services qui leur sont destinés s'inscrivent dans mes préoccupations futures en tant qu'inspecteur des écoles primaires au Grand-Duché de Luxembourg. Mon mémoire sera ainsi peut-être le premier jalon d'un projet plus vaste. En ce sens, ma contribution à cet éventuel projet est certes de l'avoir initié, d'avoir développé son rationnel et d'avoir proposé une piste d'analyse plausible. Au fond, mon mémoire sert de pré-expérimentation.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	6
1.1. La scolarité obligatoire : à l'origine de la problématique	6
1.2. La massification de l'enseignement.....	7
1.3. L'efficacité : du point de vue de la société.....	9
1.4. L'efficacité : du point de vue de l'élève.....	11
1.5. La pertinence et la limitation de la recherche	15
1.6. La question de recherche	17
 CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL	18
2.1. Les élèves ayant des besoins particuliers : une revue de littérature	18
2.2. L'élève et la scolarité obligatoire.....	19
2.3. Les besoins particuliers et l'inadaptation scolaire	21
2.3.1. Les catégories d'inadaptation scolaire	22
(A) Le retard scolaire.....	24
(B) Le désavantage socioculturel.....	29
(C) Les difficultés comportementales.....	34
(D) L'insuffisance intellectuelle	38

(E) Les déficiences somatiques	40
2.4. Les ressources supplémentaires	44
2.5. Les mesures spéciales d'enseignement (modèle en cascade)	45
2.6. Les huit niveaux du modèle en cascade	48
2.7. Les objectifs de la recherche	50

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE	52
3.1. Le type de recherche, la démarche et le mode d'investigation	52
3.2. La constitution des données et la technique de cueillette des données	54
3.3. L'instrument de recherche.....	54
3.3.1. La définition des catégories (et des sous-catégories).....	55
3.3.2. La détermination des unités d'analyse.....	61
3.3.3. L'élaboration d'un guide de codification	61
3.4. Le devis de recherche	62
3.4.1. Étape 1 : La collecte des données	63
3.4.2. Étape 2 : La prélecture du matériel et le premier codage	63
3.4.3. Étape 3 : L'intervention des codeurs additionnels	64
3.4.4. Étape 4 : La correspondance inter-codeurs.....	64
3.4.5. Étape 5 : La réduction par comptage et la représentation graphique.....	65
3.4.6. Étape 6 : L'analyse et la comparaison des données.....	65
3.4.7. Étape 7 : L'utilisation de la grille d'analyse des sous-catégories	66
3.4.8. Étape 8 : L'analyse méta-réflexive	67
3.4.9. Étape 9 : L'élaboration des hypothèses et la conclusion	67
3.5. Un bref récapitulatif.....	68

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION LUXEMBOURGEOIS ET QUÉBÉCOIS	69
4.1. Le Luxembourg et son système d'éducation en chiffres	69
4.1.1. Les structures centrales du système d'éducation luxembourgeois.....	70

4.1.2. L'Éducation précoce	71
4.1.3. L'Éducation préscolaire	72
4.1.4. L'Enseignement primaire	73
4.1.5. L'Enseignement secondaire classique	74
4.1.6. L'Enseignement secondaire technique	75
4.1.7. L'Éducation différenciée	78
4.1.8. L'Enseignement supérieur et la formation continue	80
4.1.9. Le budget de l'Éducation Nationale	81
4.2. Le Québec et son système d'éducation en chiffres	82
4.2.1. Les organismes au sommet de la hiérarchie scolaire	84
4.2.2. Les organismes au niveau intermédiaire de la hiérarchie scolaire	85
4.2.3. Les organismes au niveau opérationnel de la hiérarchie scolaire	87
4.2.3.1. L'Éducation préscolaire	88
4.2.3.2. L'Enseignement primaire	88
4.2.3.3. L'Enseignement secondaire	89
4.2.3.4. L'Enseignement collégial	91
4.2.3.5. L'Enseignement universitaire	92
4.2.3.6. L'Éducation des adultes	93
4.2.4. Les ressources allouées à l'éducation	94
 CHAPITRE 5	
ANALYSE DESCRIPTIVE	96
5.1. Analyse descriptive des réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers	96
5.1.1. Les réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers	98
5.1.2. Les réponses apportées à l'intérieur de l'école ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers	103
5.1.3. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers	109

5.1.4. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école aux élèves ayant des besoins particuliers.....	117
5.1.5. Récapitulatif et conclusion	120
5.2. Analyse descriptive des réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers	123
5.2.1. Les réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de la classe ordinaire.	124
5.2.2. Les réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de l'école ordinaire.	138
5.2.3. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers.	145
5.2.4. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école aux élèves ayant des besoins particuliers.....	148
5.2.5. Récapitulatif et conclusion	152

CHAPITRE 6

ANALYSE COMPARATIVE.....	155
6.1. Le nombre et la répartition des mesures d'aide	155
6.2. Les décisions administratives	158
6.3. Les actions de l'enseignant ordinaire en l'absence de soutien externe.....	162
6.4. Les ressources supplémentaires en personnel	165
6.4.1. Le soutien additionnel à l'intérieur de la classe ordinaire	166
6.4.2. L'intervention directe auprès des élèves ayant des besoins particuliers.....	167
6.4.3. L'aide indirecte apportée aux élèves ayant des besoins particuliers.....	171
6.5. Les ressources matérielles supplémentaires	173
6.6. Les ressources financières supplémentaires	176
6.7. Récapitulatif.....	177

CHAPITRE 7

CONCLUSION.....	179
7.1. Récapitulatif général	179

7.2. L'école, un système en perpétuel changement.....	181
7.3. L'agencement des parties constituantes dans les deux systèmes scolaires	182
7.4. Le dysfonctionnement institutionnel	185
7.5. Les hypothèses	188
7.6. Les recommandations pour des recherches futures	189
7.7. Les limites de la recherche	190
7.8. La conclusion	192
APPENDICE A	
LES DIFFÉRENTS MODÈLES EN CASCADE	194
APPENDICE B	
LE LEXIQUE DES CODES ET LE CODAGE DES DIVERS DOCUMENTS AYANT SERVI À ÉLABORER RESPECTIVEMENT LA FIGURE 5.1. (P.97) ET LA FIGURE 5.3. (P.123).	197
APPENDICE C	
LES CITATIONS EN LANGUE ORIGINALE.....	205
APPENDICE D	
LA CORRESPONDANCE INTER-CODEURS.....	208
LISTE DES RÉFÉRENCES	212

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. : Le modèle en cascade : Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (Tirée de Gearheart, 1974, p. 242, adaptée par COPEX, 1976, p. 637, dans Gaudreau, 1980, p. 246).	46
Figure 3.1. : Les trois catégories mutuellement exclusives et les huit sous-catégories correspondant aux huit niveaux du modèle en cascade servant à l'élaboration de la grille d'analyse mixte.	57
Figure 3.2. : La grille d'analyse des catégories (constituée des catégories du modèle en cascade et des catégories d'inadaptation scolaire).	58
Figure 3.3. : La grille d'analyse des sous-catégories (constituée des sous-catégories du modèle en cascade et des sous-catégories d'inadaptation scolaire).	59
Figure 3.4. : La matrice théorique (constituée de la grille d'analyse des catégories et de la grille d'analyse des sous-catégories)	60
Figure 4.1. : Le cheminement régulier dans le système d'éducation luxembourgeois (Tirée du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2005) dans MENFP, 2005a, p. 13).	77
Figure 4.2. : Le système d'éducation québécois (Tirée du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) sur le site internet du Centre d'Information Canadien sur les Diplômes Internationaux (CICDI, 2005)).	93
Figure 5.1. : La grille d'analyse des catégories reprenant l'ensemble des réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers.	97
Figure 5.2. : Un récapitulatif des réponses apportées par le système scolaire luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers.	121
Figure 5.3. : La grille d'analyse des catégories reprenant l'ensemble des réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.	123
Figure 5.4. : Un récapitulatif des réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.	153
Figure 6.1. : Comparaison graphique des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.	157

Figure A.1. : The original special education cascade (Tirée de Reynolds (1962) dans Reynolds et Birch, 1977, p. 32)	194
Figure A.2. : The cascade system of special education service (Tirée de Deno (1970) dans Gearheart et Wright, 1979, p. 253)	195
Figure A.3. : Continuum of services (Tirée de Gearheart et Weishahn (1976) dans Gearheart et Wright, 1979, p. 82).....	195
Figure A.4. : An inverted pyramid model (Tirée de Dunn (1973) dans Dunn, 1973, p. 37).	196
Figure A.5. : Hierarchy of less increasingly restrictive educational programs (Tirée de Sigmon (1987) dans Sigmon, 1987, p. 30).....	196
Figure D.1. : Correspondance inter-codeurs au niveau du placement des éléments dans la grille d'analyse (pour le document luxembourgeois)	210
Figure D.2. : Correspondance inter-codeurs au niveau du placement des éléments dans la grille d'analyse (pour le document québécois)	211

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 6.1. : Mise en perspective des convergences et des divergences se rapportant aux décisions administratives prises en faveur des élèves ayant des besoins particuliers dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois. ...	159
Tableau 6.2. : Mise en perspective des convergences et des divergences se rapportant aux actions de l'enseignant ordinaire pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers en l'absence de soutien externe dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois.	163
Tableau 6.3. : Mise en perspective des convergences et des divergences concernant l'apport de ressources humaines supplémentaires dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois.	166
Tableau 6.4. : Mise en perspective des convergences et des divergences concernant les ressources humaines supplémentaires mises en œuvre par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.	174
Tableau 6.5. : Mise en perspective des convergences et des divergences concernant les ressources financières supplémentaires engagées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.	176

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APA : American Psychiatric Association
 APPM : Alliance des Professeures et Professeurs de Montréal
 CCDH : Commission Consultative des Droits de l'Homme du Luxembourg
 CMPP : Commission Médico-Psycho-Pédagogique (nationale ou régionale)
 COPEX : Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée
 CPNCF : Comité Patronal de Négociation pour les Commissions scolaires Francophones
 CPOS : Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires
 CSEN : Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale
 ÉDIFF : Éducation différenciée
 ÉHDAA : Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage
 LIP : Loi sur l'Instruction Publique
 MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
 MENFP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
 MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
 NJCLD : National Joint Committee on Learning Disabilities
 OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
 OMS : Organisation Mondiale de la Santé
 PIB : Produit Intérieur Brut
 PISA : Programme for International Student Assessment
 SCRIPT : Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et
 Technologiques
 SGE : Service de Guidance de l'Enfance
 SPOS : Services de Psychologie et d'Orientation Scolaire
 SREA : Service Ré-Éducatif Ambulatoire

RÉSUMÉ

L'introduction de la scolarité obligatoire dans le courant du XX^e siècle dans les pays industrialisés est venue bouleverser le monde scolaire, d'abord, en concrétisant l'idéal d'une école pour tous, mais ensuite, en ayant pour conséquence la massification de l'enseignement, elle-même à l'origine de l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire. Dès lors, poussés par la hantise constante de réduire le phénomène de l'échec scolaire, mais aussi dans le souci de maximiser le rendement de leur système d'éducation, certains pays n'hésitent pas à mettre en œuvre un véritable arsenal de ressources humaines, matérielles et financières supplémentaires afin de répondre le plus adéquatement possible aux besoins des élèves qui ne parviennent pas à atteindre les exigences des programmes ordinaires et qui se retrouvent fatalement dans une situation qualifiée d'inadaptation scolaire. Or, même les solutions tentées avec plus ou moins de consistance, n'ont que très rarement atteint les résultats escomptés. Pire encore, le phénomène de l'échec scolaire s'en va grandissant. Un constat s'impose : il semble que quoi qu'on fasse, quoi qu'on propose, quoi qu'on réalise pour contrer l'échec scolaire, on ne réussit pas à en venir à bout.

La présente recherche s'intéresse donc surtout à la situation des élèves qui se retrouvent en inadaptation scolaire, du fait qu'ils n'arrivent pas à suivre le rythme d'apprentissage imposé par les curriculums scolaires ordinaires. L'analyse se veut macrosociale, c'est-à-dire qu'elle s'oriente en priorité vers les politiques éducationnelles qui déterminent l'organisation scolaire, ainsi que les mesures d'encadrement, d'assistance et de soutien pour ces élèves. Le mémoire vise, en premier lieu, à analyser les réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers et tend, en second lieu, à comparer ces deux modes d'organisation pour dégager les éléments semblables et dissemblables les plus marquants. Le support d'analyse est constitué par un certain nombre de textes législatifs et de textes officiels en vigueur dans les deux systèmes scolaires. Afin de procéder à l'analyse des documents retenus, il a été indispensable de construire un instrument de recherche, basé sur le modèle en cascade et sur les catégories d'inadaptation scolaire. Dans le souci d'accroître la validité des données et la crédibilité de la recherche, la grille d'analyse a été testée par deux autres codeurs. La correspondance inter-codeurs est de l'ordre de 91%.

Les résultats indiquent que le nombre des réponses apportées par ces deux systèmes scolaires est plus ou moins équivalent, mais que leur répartition varie de façon considérable : du côté luxembourgeois, les mesures d'aide et de soutien se répartissent dans des proportions semblables à l'intérieur de la classe ordinaire, à l'intérieur de l'école ordinaire et à l'extérieur de l'école ordinaire ; du côté québécois, elles se concentrent plutôt à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire. Cette différence dans la répartition des mesures d'aide est tributaire de la structure institutionnelle, du principe d'égalité et du modèle qui sous-tendent les deux systèmes scolaires. La comparaison des données indique qu'il existe des éléments dissemblables, mais aussi, chose plus étonnante, des éléments semblables dans les deux systèmes scolaires.

INTRODUCTION

Pourquoi allons-nous à l'école ? De façon spontanée, tout le monde s'accordera pour dire que nous allons à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à compter. En fait, la lecture, l'écriture et les mathématiques ne s'apprennent pas de façon naturelle, comme cela est le cas pour l'acquisition du langage oral. En effet, « l'apprentissage des habiletés cognitives secondaires est largement tributaire de la scolarisation de l'enfant et de l'institution qu'est l'école » (Bissonnette et al., 2005, p.80). Ainsi, pour permettre à tous les enfants de profiter pleinement du droit à l'instruction, la scolarité a été rendue obligatoire. Si, à l'origine, la démocratisation de l'enseignement était perçue d'un bon oeil, parce qu'elle étendait ce droit à tous les enfants indépendamment de leur origine sociale et parce qu'elle imposait aux familles populaires la contrainte d'envoyer leurs enfants à l'école, elle a progressivement engendré la massification de l'enseignement. À partir de là, l'idéal de la réussite pour tous, reposant sur l'idée noble de justice et d'égalité des chances en éducation, s'est peu à peu effrité sous le poids de l'échec scolaire et de son ampleur grandissante. De fait, à la base, « l'emploi généralisé de la notion d'échec scolaire pour l'ensemble des élèves en difficulté grave suppose en effet implicitement que l'on s'attend à ce que tous réussissent ou puissent réussir, ou du moins qu'on le souhaite » (Hutmacher, 1992, p.46, dans Crahay, 1996, p.26). En d'autres termes, il n'y a pas d'échec, tant que l'on ne s'attend pas à une réussite. Or, la relative persistance du phénomène de l'échec scolaire et l'impuissance d'en réduire l'incidence, pousse d'aucuns à se demander, si le maintien légal de la scolarité obligatoire se justifie toujours (Gaudreau, 1980, p.257).

D'ailleurs, les critiques les plus récurrentes envers l'école témoignent d'un malaise profond, sinon d'un mécontentement généralisé, mettant en doute l'efficacité de l'école : « un grand nombre de jeunes quittent l'école avec des aptitudes insuffisantes en lecture, en écriture, en calcul et dans l'art de la communication. On fait aussi fréquemment valoir que les écoles ne remplissent pas leur devoir, qui est de préparer les jeunes à s'adapter à la vie active et que lorsqu'ils quittent l'école, beaucoup d'adolescents sont indifférents ou franchement hostiles aux valeurs morales et aux préoccupations de cette société » (OCDE, 1983, p.9).

De plus, les taux inquiétants d'adolescents qui abandonnent ou sortent de l'école sans savoir lire, écrire et compter (analphabètes fonctionnels) poussent d'aucuns à annoncer la mort programmée de l'école ou, du moins, à percevoir l'école moderne comme « la fabrique du crétin » (Brighelli, 2005). Dès lors, il est loisible de se demander, comment aucune recommandation pédagogique n'ait encore réussi à ce jour à diminuer sensiblement l'importance et les effets de l'inadaptation scolaire ? À vrai dire, même les efforts les plus colossaux pour solutionner le problème n'ont fait au mieux que transformer le milieu scolaire : la prolifération excessive des classes spéciales, la diminution considérable des effectifs dans chaque classe et la mise à disposition d'un matériel didactique plus attrayant en témoignent. Et pourtant, le phénomène de l'échec scolaire reste d'une actualité criante. En un mot, ce ne sont pas les propositions qui manquent pour lutter contre l'échec scolaire, mais tout porte à croire que la société n'est pas encore prête à relever le défi qu'elle s'est elle-même fixé, œuvrer vers une école plus juste et plus équitable, vers une école de la réussite pour tous. Faut-il pour autant remettre en cause la bonne volonté des pouvoirs publics, des administrateurs scolaires ou bien de la société toute entière ?

Ce qui est sûr, c'est que les politiques éducationnelles influencent le phénomène de l'échec scolaire, dans le sens où elles permettent certains choix et en rendent d'autres impossibles. Ceci dit, à partir du moment où ces choix partent d'une bonne intention, à savoir changer la donne du milieu scolaire pour maximiser le rendement de tous les élèves, la question est de savoir, sur quelle base les administrateurs scolaires s'appuient pour prendre de telles décisions ? Est-ce que les innovations pédagogiques proviennent de croyances, d'opinions ou de théories à la mode ? Est-ce les réformes envisagées prennent appui sur des recherches empiriques reconnues ? Est-ce que toutes les mesures préconisées pour venir en aide aux élèves qui ont des problèmes de rendement scolaire concordent avec la philosophie et les présupposés qui sous-tendent le système d'éducation ? L'intérêt de la présente recherche consiste donc à analyser, à décrire et à comparer les mesures mises en place par certains systèmes scolaires pour venir en aide aux élèves qui ont des besoins particuliers, ceux-là mêmes qui se trouvent en situation d'échec et d'inadaptation scolaire parce qu'ils ne parviennent pas à s'adapter aux exigences du curriculum ordinaire qui leur est imposé.

En ce sens, le premier chapitre, consacré à la problématique, met notamment l'accent sur l'ampleur du phénomène grandissant de l'échec scolaire et sur l'ambition suprême d'une réussite scolaire absolue, visant donc tous les élèves, prônée par les politiques éducationnelles dans certains pays hantés par un souci constant d'efficacité et de performance vis-à-vis de la société et de l'individu. La pertinence sociale s'établit à partir du constat que les élèves ayant des besoins particuliers sont loin de recevoir l'aide et l'assistance à laquelle ils auraient droit. La pertinence scientifique s'établit d'abord à partir du manque d'études analysant les services supplémentaires mis en place pour soutenir cette population spécifique d'élèves, mais surtout à partir de l'absence de recherches visant à comparer systématiquement les réponses apportées par deux ou plusieurs systèmes scolaires à cette population d'élèves. La recherche se limite aux systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois.

Le deuxième chapitre fait référence au cadre conceptuel et établit les éléments clés se rapportant à l'objet d'étude. Les concepts clés nécessaires à la meilleure compréhension de la problématique et du processus de recherche y sont définis de façon opératoire. Pour tout dire, il s'agit des notions et des expressions suivantes : élève, scolarité obligatoire, besoins particuliers, inadaptation scolaire, ressources supplémentaires et mesures spéciales d'enseignement. De plus, le cadre conceptuel expose aussi les trois objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de départ et pour répondre à la question de recherche. Il s'agit d'une recherche exploratoire, dont la démarche d'investigation est l'enquête et dont le mode d'investigation est l'analyse de contenu. L'élaboration de l'instrument de recherche (la grille d'analyse mixte) repose sur les catégories du modèle en cascade et sur les catégories d'inadaptation scolaire. Son utilisation permet de procéder à l'analyse et à la comparaison des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation générale des systèmes scolaires luxembourgeois et québécois. La présentation de ces deux systèmes replace la problématique dans un contexte plus large. Or, il s'avère qu'il « faut avoir compris le tout pour comprendre les parties » (Lessard-Hébert et al., 1995, p.38). Ce faisant, la présentation permet de mieux

comprendre les situations éducationnelles respectives et de mieux appréhender les chapitres subséquents se rapportant à l'analyse et à la comparaison des réponses apportées par ces deux systèmes scolaires à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, il semble que l'analyse systématique d'un système scolaire consiste à déterminer « quels sont les principaux éléments du système et quelles sont les interrelations entre ces éléments » (Wang, dans Bonboir, 1974, p.51). Aussi, pour chacun des systèmes d'éducation, le contexte démographique, la structure institutionnelle et le mode d'organisation seront abordés et enrichis, si disponibles, par des statistiques sur les effectifs scolaires, sur les taux de réussite scolaire et sur le financement de l'éducation. Au bout du compte, cette présentation montre que les deux systèmes d'éducation se distinguent au niveau de la structure institutionnelle, le système scolaire luxembourgeois ayant opté pour une stratification institutionnelle très différenciée, alors que le système scolaire québécois a plutôt adopté une structure institutionnelle unique (tronc commun).

Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse descriptive des réponses apportées par les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers. Les résultats montrent que le nombre des réponses apportées par ces deux systèmes scolaires est plus ou moins équivalent (31 items du côté luxembourgeois ; 33 items du côté québécois), mais que leur répartition varie de façon considérable : du côté luxembourgeois, les mesures d'aide et de soutien se répartissent dans des proportions semblables à l'intérieur de la classe ordinaire (25,8%), à l'intérieur de l'école ordinaire (29,0%) et à l'extérieur de l'école ordinaire (32,3%) ; du côté québécois, elles se concentrent plutôt à l'intérieur de la classe (39,4%) et de l'école ordinaire (36,4%). Cette différence dans la répartition des mesures d'aide est tributaire de la structure institutionnelle, ainsi que du modèle et du principe d'égalité qui sous-tendent ces deux systèmes d'éducation.

Le sixième chapitre est consacré à la comparaison des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers. Les résultats indiquent qu'il existe un certain nombre d'éléments dissemblables, et donc, spécifiques à chaque système scolaire. Cela dit, les résultats montrent aussi qu'il existe des éléments semblables dans les deux systèmes d'éducation, ce qui porte à croire qu'il y aurait soit des

mesures d'aide universelles (des mesures que l'on retrouve dans tous les systèmes scolaires), soit, paradoxalement, un dysfonctionnement institutionnel. En effet, comment expliquer que deux systèmes scolaires que tout oppose à la base (structure institutionnelle, modèle et principe d'égalité qui les sous-tendent) aient des éléments semblables pour répondre aux élèves qui ont des problèmes de rendement scolaire ?

Le septième et dernier chapitre, consacré à la conclusion, vise à faire la synthèse des résultats trouvés. Au-delà de cette méta-réflexion, le chapitre expose également les limites de la recherche, émet des hypothèses découlant des résultats de recherche et propose des points d'ancrage pour des recherches futures.

Mots clés : élève, scolarité obligatoire, besoins particuliers, inadaptation scolaire, modèle en cascade, analyse comparative.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1. La scolarité obligatoire : à l'origine de la problématique

L'école, telle que nous la connaissons aujourd'hui, n'a pas toujours existé. En effet, elle est demeurée longtemps une institution réservée à une élite sociale, à une minorité de privilégiés, essentiellement à des individus issus de l'aristocratie. Ce n'est qu'au cours des XIX^e et XX^e siècles qu'on assiste progressivement « à la reconnaissance institutionnalisée du droit de tous les enfants à l'instruction » (Crahay, 1997, p.3). L'école obligatoire fait son apparition grâce à la promulgation de lois en matière de fréquentation scolaire, surtout « afin d'assurer que tous les enfants useront de leur droit à l'instruction » (OCDE¹, 1983, p.10).

Aussi, d'un point de vue historique, « l'enseignement obligatoire a d'abord été associé essentiellement à la préparation au travail » (OCDE, 1983, p.17). Dans bon nombre de pays européens, l'enseignement obligatoire a été instauré en prévision d'une société industrialisée. En effet, cette dernière exigeait des connaissances nouvelles - notamment savoir calculer, lire et écrire - dont la maîtrise était devenue indispensable pour tous, et non plus pour une minorité de privilégiés seulement. Au Québec, par exemple, le projet d'une école accessible à tous, indépendamment de leur provenance sociale, s'accompagnait d'une revendication contre l'apanage séculaire du clergé catholique en matière d'instruction. S'appuyant sur le principe d'égalité des chances en éducation, les intellectuels de l'époque s'insurgent contre le monopole du clergé qui était plus prêt à ralentir l'instruction des masses populaires plutôt que d'envisager une école laïque et qui à lui tout seul « avait réussi à retarder d'un

¹ Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)

demi-siècle l'adoption de l'obligation scolaire » (Marshall, 1996, p.15). D'ailleurs, dans la majorité des pays européens, comme dans le reste du monde, la scolarité obligatoire compte généralement moins de cent ans, la date de promulgation de la première loi en matière d'obligation scolaire s'en veut témoin : « Allemagne (1920), Angleterre (1942), Belgique (1914), Espagne (1970), France (1879), Luxembourg (1912), Portugal (1960), Québec (1943) » (dans Eurydice, 2005, en ligne ; Marshall, 1996).

1.2. La massification de l'enseignement

Si de nos jours « tous les systèmes d'enseignement se donnent pour objectif d'offrir une éducation de base à tous les citoyens » (Crahay, 2000, p.6), il faut bien admettre que cette généralisation (voire démocratisation) de la scolarisation a pour contrepoids la massification de l'enseignement. Celle-ci a tout simplement transformé « les règles du jeu scolaire, ses régulations, les relations pédagogiques et les rapports du système à son environnement » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.38). De fait, l'école s'est plus transformée sous l'effet de la massification de l'enseignement que sous celui des réformes structurelles et pédagogiques. Et pour preuve : « le phénomène d'élèves en échec scolaire est relativement nouveau. Il ne se posait pas avec une telle ampleur lorsque l'éducation ne concernait qu'une infime partie de la population. La préoccupation de l'échec scolaire est apparue avec l'avènement de l'école obligatoire pour tous » (Boutin et Daneau, 2004, p.16). La notion d'échec scolaire elle-même a également évolué sous le poids de la massification de l'enseignement : « née pour qualifier des situations singulières relevant de causes psychologiques individuelles, on l'utilisera pour désigner l'échec massif » (Amen, 2000, p.37-38). De plus, la massification de l'enseignement a inévitablement fait entrer de nouveaux publics dans l'institution scolaire l'obligeant à relever des nouveaux défis, à faire face à de nouvelles demandes et à rendre des comptes à la société. Pour tout dire, c'est bel et bien « la nécessité sociale de scolariser les « débilés » dans le cadre urbain qui a conduit à différencier la pédagogie » (Legrand, 1995, p.8). Sous le poids de la croissance continue des effectifs scolaires, les mentalités aussi ont changé ; ceci se reflète, par exemple, dans l'attribution de l'échec scolaire.

Autrefois, les enseignants se plaignaient de certains élèves qui ne voulaient ou ne pouvaient pas tirer profit de l'instruction qui leur était offerte. On imputait alors aux élèves qui échouaient aux examens la faute de ne pas avoir su atteindre les objectifs de l'enseignement obligatoire. De nos jours, ce sont les parents qui accablent l'école de reproches aussitôt qu'une proportion importante des élèves semble échouer. D'un modèle explicatif psychopathologique faisant porter à l'enfant l'entière responsabilité de son échec, on a peu à peu commencé à chercher les causes de l'échec dans le milieu familial de l'enfant constatant que « certains groupes d'enfants, venant de milieux défavorisés, étaient beaucoup plus touchés par l'échec scolaire » (Levesque, 1981, p.13). De fil en aiguille, on a fini par faire porter la responsabilité de l'échec scolaire à l'école invoquant les contraintes que celle-ci pouvait faire subir aux élèves. Aussi, il n'est pas étonnant de constater que les attentes de la société envers l'école sont de plus en plus fortes, si l'on considère que dans l'esprit collectif « la responsabilité de l'école dans la production d'échecs scolaires est désormais largement reconnue » (Crahay, 2000, p.21).

Par ailleurs, l'efficacité de l'école est remise en cause, sinon fortement contestée, au vu des taux de chômage grandissants, de l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire et des taux de décrochage scolaire déconcertants. Le fil rouge reliant ces trois réalités est tout tracé : d'une part, « l'abandon scolaire est souvent la résultante d'échecs accumulés » (Boutin et Daneau, 2004, p.17), et d'autre part, « les jeunes qui n'ont pas un diplôme de fin d'études secondaires sont plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires » (OCDE, 2005, p.318). Rivard (1991) et Schreiber (1969) remarquent toutefois que « le fait de décrocher du système scolaire n'a pas toujours constitué un acte déviant par rapport aux attentes de la société » (dans Janosz et LeBlanc, 1996, p.73). En effet, jusqu'à tout récemment, un jeune pouvait très bien quitter l'école sans diplôme, trouver un emploi et occuper pleinement sa place dans la société. Là où il ne suffisait que de savoir lire, compter et écrire, on demande maintenant un diplôme de fin d'études secondaires. De fait, ce dernier est devenu le bagage minimum requis pour entrer avec succès dans la vie active. En effet, « plus le niveau de formation est élevé, plus la probabilité de travailler est grande » (OCDE, 2005, p.324). Que penser alors des 17,9% de jeunes âgés de 15 à 19 ans qui sont en dehors de toute formation dans les pays membres de l'OCDE ?

À vrai dire, ce constat est d'autant plus préoccupant qu'une large proportion de ces jeunes sont soit chômeurs, soit inactifs comme le montrent les plus récentes statistiques à cet égard. En effet, dans la plupart des pays membres de l'OCDE, le taux des jeunes âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus scolarisés et qui ne travaillent pas gravite autour de 10% : « Belgique (7,1%), Canada (6,7%), Finlande (9,7%), France (14,0%), Italie (10,5%), Royaume-Uni (9,5%) » (OCDE, 2005, p.305-306, année 2003). À noter encore que le décrochage scolaire des jeunes âgés de 15 à 19 ans touche en moyenne davantage les hommes (18,8%) que les femmes (16,9%). Pour tout dire, cette tendance coïncide étroitement avec le fait que « le taux d'obtention d'un diplôme est maintenant plus élevé chez les femmes que chez les hommes » dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2005, p.41).

Dès lors, il devient évident que ces nouvelles réalités « conduisent inévitablement le monde du travail et beaucoup de familles à développer des attentes fortes vis-à-vis de l'école en matière de préparation à la vie professionnelle » (Thélot, 2004, p.22). Aussi, malgré ses efforts d'adaptation permanents à une économie en proie à une conjoncture fluctuante, « les taux de chômage élevés parmi la jeunesse ont conduit le public à manifester un intérêt sans précédent pour l'efficacité des écoles et à exiger qu'elles soient tenues de rendre pleinement compte de leurs activités à la société » (OCDE, 1983, p.9).

1.3. L'efficacité : du point de vue de la société

Plus que jamais, l'école est placée devant un véritable dilemme : elle est cadennassée entre le souci constant d'une plus grande performance et le souci d'une meilleure justice et d'une plus grande égalisation des chances. Pour tout dire, l'un n'empêche pas l'autre, mais il est d'autant plus difficile de concilier ces deux aspects que la performance scolaire est à double face : l'une tournée vers la société, l'autre tournée vers l'individu. De fait, au niveau de l'organisation scolaire, on retrouve généralement une telle dichotomie. Ainsi, selon Marcel Crahay (1997), « il semble opportun d'établir une distinction nette entre l'école de base et l'école de spécialisation » (p.21). Toujours selon cet auteur, « la première doit être préservée, dans une large mesure, de l'intrusion de l'économique alors que la seconde doit nécessairement prendre en charge les questions d'adaptation au marché économique » (Crahay, 2000,

p.25). D'ailleurs, de par sa fonction de distribution, l'école a pour mission de préparer des jeunes à leur rôle d'adultes autonomes, de citoyens critiques et de travailleurs responsables en les dotant des savoir-faire, des habiletés et des compétences nécessaires pour pouvoir s'épanouir dans la société. En ce sens, l'école de spécialisation est soumise « à une finalité d'adaptation à l'économie et aux emplois qui se manifeste notamment par la création continue de nouvelles filières et de nouvelles formations » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.43).

Pourtant, d'après le rapport thématique *School factors related to quality and equity* publié par l'OCDE en 2005, il semblerait que la relation entre le degré de différenciation institutionnelle et la qualité des résultats scolaires des élèves soit négative. En d'autres mots, « les performances des pays dont le système éducatif est plus sélectif sont en moyenne inférieures à celles des pays dont le système est moins différencié » (OCDE, 2005, p.430, encadré). Pour tout dire, certains pays n'hésitent plus à participer à des comparaisons internationales : d'une part, pour offrir l'image la plus transparente possible de la performance et du rendement de leur système d'éducation, et d'autre part, pour répondre aux critiques les plus récurrentes à leur encontre, du genre : « beaucoup de ceux qui sortent de l'école sont mal armés pour trouver un emploi et l'économie est privée de l'apport annuel de main-d'œuvre qualifiée dont elle a besoin » (OCDE, 1983, p.9).

L'étude PISA² permet par exemple une comparaison fiable sur base des objectifs qui sont considérés comme devant être maîtrisés, à un âge spécifique, par les élèves de tous les pays participants. Ce programme, élaboré pour faire le suivi des acquis des élèves, est une initiative concertée de tous les pays de l'OCDE qui « vise à déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont préparés à relever les défis de nos sociétés modernes alors qu'ils arrivent au terme de leur scolarité obligatoire » (OCDE, 2003, p.9). Les données recueillies grâce à cette étude donnent une idée claire sur le niveau de préparation des jeunes au moment de poursuivre leurs études ou au moment d'entrer sur le marché du travail. En fin de compte, cette étude aide à évaluer l'efficacité des programmes et des pratiques mises en place dans les différents pays.

² Programme for International Student Assessment (PISA)

1.4. L'efficacité : du point de vue de l'élève

Sans vouloir méconnaître l'importance de la fonction de distribution que l'école doit assumer, il faut aussi souligner l'importance de ses fonctions de socialisation et d'éducation, car « s'il est vrai que l'école a des devoirs vis-à-vis de la société, elle en a autant vis-à-vis des individus » (Crahay, 1997, p.4). D'ailleurs, dans la plupart des pays, les politiques éducatives placent l'élève au centre de leurs préoccupations. En France, par exemple, une proposition de loi présentée par la Commission Thélot visant à réformer l'enseignement obligatoire français s'est fixée pour but « d'améliorer le fonctionnement de l'école pour faire réussir tous les élèves » (Thélot, 2004, p.20). Au Québec, le curriculum scolaire a été révisé en profondeur pour placer l'élève au centre de l'action et pour faire de lui le premier agent de son développement dans le but premier « d'amener le plus grand nombre d'élèves à la réussite » (MEQ³, 2002, p.6).

À ce stade, une remarque s'impose : à partir du moment où l'école se fixe comme mission d'amener tous les élèves sur la voie de la réussite, nous sommes en droit de nous demander ce qu'elle entend faire concrètement pour maximiser la performance scolaire de tous les élèves ? Mieux encore, comment l'école entend répondre aux élèves qui, pour une raison quelconque, ont des problèmes de réussite scolaire ? En fait, ce constat est légitime à deux égards : d'une part, il faut savoir que l'école obligatoire « n'a jamais connu d'âge d'or d'accessibilité et de réussite universelle » (Janosz et LeBlanc, 1996, p.74), et d'autre part, les phénomènes d'échec et d'abandon scolaire s'en vont grandissants et prennent une tournure d'autant plus déplorable qu'à l'origine c'est bien l'école qui « fabrique une réalité nouvelle, celle de l'élève qui réussit, ou celle de l'élève qui échoue » (Amen, 2000, p.50). D'ailleurs, en parlant de réussite et d'échec scolaire, force est d'avouer que les statistiques les plus récentes à cet égard parlent d'elles-mêmes. En effet, dans les ouvrages consultés, la réussite scolaire (et indirectement la performance du système d'éducation) est traduite par le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue du deuxième cycle du secondaire. Ainsi par exemple, dans les pays de l'OCDE, « le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue du second cycle dépasse les 70% » (OCDE, 2005, p.42). En 2002/2003, les exemples suivants en attestent : « Allemagne

³ Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, Québec)

(97%), France (81%), Luxembourg (71%), Suisse (90%), Etats-Unis (73%) » (OCDE, 2005, p.45). Or, si la réussite scolaire fait l'objet d'une attention particulière, son corrélat, l'échec scolaire, est trop souvent laissé pour compte. En effet, en regardant le taux d'obtention des diplômes de fin d'études secondaires sous un autre angle, une conclusion amère s'impose : 30% des finissants étaient en situation d'échec scolaire dans les pays de l'OCDE en 2003, soit presque un élève sur trois. Les élèves n'ayant pas su atteindre les exigences imposées par l'école viennent alors gonfler les statistiques concernant le redoublement et le décrochage scolaire.

En ce qui concerne le redoublement, il faut savoir qu'il s'agit d'une pratique très controversée dont les avantages relatifs pour les élèves concernés ne sont pas toujours évidents (dans Tardif, 1992, p.35). En effet, pour un certain nombre d'élèves, doubler une année est perçu comme une punition, pire encore, comme une preuve qu'ils ne peuvent réussir à l'école. De tout évidence, le problème réside dans le sens que le système scolaire donne à la pratique du redoublement (punition ou récupération) et dans les moyens d'aide, de soutien et d'accompagnement qui sont offerts à l'élève doubleur. Dans ce contexte, d'aucuns affirment que « sans mesure d'appoint, l'enfant risque de vivre le redoublement comme un échec et son estime de soi en subira les revers » (Tardif, 1992, p.35). Pour d'autres « il serait possible que le redoublement soit combiné à d'autres modèles de service comme par exemple le team-teaching ou le dénombrement flottant » (Trépanier, 2003, p.41). Maintenant, si certains pays se questionnent sur l'efficacité et le bien-fondé de mesures ponctuelles pour contrer l'échec scolaire, tel le dispositif ou le non dispositif du redoublement⁴, d'autres pays n'hésitent pas à réformer leur système d'éducation en profondeur. Bien souvent, cela fait place à un incontournable mouvement de balancier. Il paraît cependant que très peu de réformes en éducation, malgré leurs bonnes intentions, sont parvenues à produire des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves. De fait, bon nombre de réformes ont même provoqué des effets négatifs. Cet insuccès peut s'expliquer de deux manières différentes.

⁴ Deux grands courants de pensée s'opposent : d'une part, les tenants du passage automatique qui prônent le passage sans l'acquisition des exigences de base, arguant qu'il est préférable pour l'enfant de suivre les camarades de son âge ; d'autre part, les partisans du redoublement qui prétendent que si l'élève passe sans avoir maîtrisé les contenus obligatoires, il est voué à l'échec (dans Tardif, 1992, p. 32).

D'une part, l'insuccès et l'échec de certaines réformes en éducation est attribuable « au non-recours aux données scientifiques pour guider le choix des stratégies préconisées par les réformateurs » (Bissonnette et al., 2005, p.59). De fait, les réformes qui ont réussi ont toutes pris appui sur des recherches empiriques reconnues. Or, d'autre part, il ne faudrait pas croire qu'il suffit d'apporter des modifications à l'école pour que la situation change du tout au tout, même si pour d'aucuns c'est là « qu'il faut de toute évidence donner l'impulsion qui permettra d'améliorer la situation » (OCDE, 1997, p.83). Les réformes qui se cantonnent à changer la donne dans le seul milieu scolaire sont vouées à l'insuccès parce que les causes de l'échec scolaire sont multiples et interconnectées. En ce sens, le facteur école ne constitue qu'un élément parmi la mosaïque des facteurs qui interagissent sur les résultats scolaires. Parmi les autres facteurs couramment associés au phénomène de l'échec scolaire, il faut citer l'origine ou le contexte social dans lequel l'enfant évolue et l'impact des problèmes familiaux sur l'enfant, mais aussi « la condition d'immigré et l'appartenance à une minorité ethnique ou linguistique » (OCDE, 1996, p.7).

Cette diversité d'obstacles à la réussite scolaire laisse nettement entrevoir que « le degré auquel le système réussit dépend de la coopération de tous ceux qui y touchent de près ou de loin » (OCDE, 1983, p.137). D'ailleurs, la nécessité d'une plus grande ouverture de l'école, dans le sens d'un rapprochement entre le milieu scolaire et familial, se fait ressentir de plus en plus ; une plus grande concertation entre les deux partenaires éducatifs étant perçue comme un moyen privilégié pour contrer l'échec scolaire. Ainsi par exemple, au Québec, les politiques scolaires prônent une plus grande coopération entre l'école et la famille invoquant qu'un « partenariat avec les parents et l'ensemble de la communauté environnante de l'école est devenu nécessaire pour répondre aux besoins des jeunes » (MEQ, 2002, p.24). Au Luxembourg, l'un des points abordés lors du débat d'orientation sur une école d'intégration met notamment l'accent sur l'importance et la nécessité d'introduire « une pédagogie sachant impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants et créer ainsi un partenariat scolaire bénéfique pour les élèves » (MENFP⁵, 2004, p.19). En France, un des huit programmes d'action proposé par la Commission Thélot consiste à « construire une éducation concertée avec les parents au service de la réussite de l'élève » (Thélot, 2004, p.6). Or, si cette concerta-

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, Luxembourg)

tion entre les deux principaux partenaires éducatifs s'avère de plus en plus nécessaire pour garantir la réussite éducative de tous les élèves, elle ne saurait constituer à elle seule une condition suffisante. C'est alors que l'urgence et la nécessité de mettre en place des moyens supplémentaires pour contrer l'échec scolaire se fait ressentir, et ce, de façon d'autant plus pressante « que les élèves vulnérables ou en difficulté sont loin de recevoir, selon l'avis de nombreux observateurs, l'aide à laquelle ils auraient droit » (Boutin et Daneau, 2004, p.23).

Ainsi, dans le cadre de la classe ordinaire, l'enseignant peut avoir recours à certaines mesures de différenciation et d'individualisation qui visent surtout à améliorer les conditions de travail, le rendement et la motivation de ses élèves. Nous pensons surtout à l'enseignement individualisé (Slavin et al., 1984), à la pédagogie coopérative (Stevens et Slavin, 1995), ou au tutorat par les pairs (Fuchs et al., 1997 ; Mathes et al., 1998). En tous cas, c'est à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves. Pourtant, celui-ci doit aussi planifier son intervention en fonction des programmes d'études et s'assurer de l'atteinte des objectifs pour l'ensemble des élèves de sa classe. Exiger de l'enseignant la réussite de tous ses élèves en l'obligeant à respecter la diversité de leurs aptitudes spécifiques, c'est le placer devant une tâche insurmontable à lui tout seul. Il n'y a qu'à imaginer un caméléon que l'on placerait sur une jupe écossaise⁶. À vrai dire, cette tâche devient d'autant plus difficile à concilier qu'une tendance se dessine sur l'échiquier international en faveur d'une intégration progressive des élèves en difficulté dans la classe ordinaire. Il faut préciser que la plupart des enseignants ne sont pas défavorables à une intégration complète de ces élèves, à condition toutefois d'avoir la formation et le soutien professionnel ou technique qui leur permettent d'assurer des services de qualité à la fois à ces élèves et à l'ensemble de la classe (dans Goupil et Boutin, 1993, p.44-45 ; MEQ, 1990, p.17). De fait, « il est reconnu de plus en plus que l'enseignant de la classe ordinaire ne peut assumer seul la tâche d'intervenir auprès des élèves en difficulté. Il doit compter sur l'aide d'un spécialiste (orthopédagogue) » (Boutin et Daneau, 2004, p.76).

Le problème qui se pose, c'est que cette aide externe, et plus globalement la mise en place de services éducatifs supplémentaires pour venir en aide aux élèves en difficulté, ne fait pas l'unanimité et provoque même un brouhaha de plus en plus virulent : si pour d'aucuns,

⁶ Cette métaphore est empruntée à Égide Royer (citée dans Québec Science, 2005, p.28).

les services supplémentaires sont essentiels à la réussite de tous les élèves, mais surtout des élèves ayant des besoins particuliers, d'autres font valoir que « le domaine de l'adaptation scolaire avec ses mesures de différenciation et de placement est un moyen utilisé pour décourager et exclure des élèves provenant de milieux défavorisés »⁷ (Carrier, 1984, p.62). De plus, certaines recherches semblent indiquer que les services particuliers sont pédagogiquement inefficaces et socialement nuisibles (Epps et Tindal, 1987 ; Guterman, 1995 ; Porlier et al., 1997). Enfin, pour d'autres auteurs, « la qualité générale des services demeure inacceptable, malgré les efforts et les sommes importantes qui ont été investies dans le secteur de l'éducation spéciale sans que les résultats escomptés et souhaités ne soient obtenus »⁸ (Gartner et Lipsky, 1990, p.176). Dès lors, serait-il possible et envisageable que les services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers ne soient en fait que des voies de garage ?

1.5. La pertinence et la limitation de la recherche

La pertinence sociale de la présente étude s'impose presque d'elle-même au vu des statistiques internationales concernant le retard, l'échec et l'abandon scolaire et compte tenu du brouhaha qui entoure le bien-fondé des services supplémentaires destinés aux élèves en difficulté. Ceci dit, si l'école veut assurer une certaine réussite à tous ses élèves, elle « ne peut se contenter d'être efficace, elle doit être juste » (Crahay, 2000, p.28). C'est dans ce sens que le processus de démocratisation de l'enseignement oblige l'école à maximiser « les chances de chacun dans le sens de ses possibilités propres » (Levesque, 1981, p.10), afin de garantir une éducation de qualité à tous les élèves. Pour certains élèves, l'école propose l'accélération, l'enrichissement en densité ou l'entrée précoce, toutes ces mesures étant bien entendu « destinées à répondre aux besoins pédagogiques particuliers des jeunes doués ou talentueux » (Gagné, 1986, p.12). Mais, à bien y réfléchir, « la tâche première d'un enseignement démocratique est de s'occuper des élèves les moins doués, c'est à leur niveau qu'on mesurera sa réussite ou son échec » (Reboul, 1971, p.102). En cette période où l'école est agressée de toutes parts, elle se doit de réagir pour répondre le mieux possible aux élèves en manque de

⁷ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

⁸ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

réussite scolaire. Plus que jamais la nécessité d'organiser les mesures d'assistance adéquates pour garantir l'épanouissement des élèves ayant des besoins particuliers se fait ressentir. En théorie, tout le monde s'accorde pour dire qu'il devient de plus en plus nécessaire « de se tourner vers des mesures individualisées de soutien et de suivi dès l'apparition des premiers signes de difficultés quel que soit le niveau de scolarisation de ceux qui sont concernés » (Boutin et Daneau, 2004, p.20).

De fait, lorsqu'il s'agit de décrire les services offerts à une population particulière d'élèves, Charles Maher (1980, p.63) indique que l'on peut obtenir l'information de diverses sources : « par l'analyse de documents écrits, tels les politiques ; par des entrevues structurées avec les administrateurs, tels les directeurs d'école ; par des questionnaires aux intervenants scolaires et aux consommateurs de services, tels les enseignants, les parents et les élèves »⁹. Pour notre part, nous nous appuierons sur l'analyse de documents écrits. En ce sens, notre recherche tendra à mettre en lumière les mesures de soutien, d'encadrement et d'assistance légalement et officiellement envisagées et prévues pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, nous limitons volontairement notre recherche aux systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois. D'abord, pour des raisons de faisabilité, mais aussi par intérêt scientifique. En effet, nous jugeons intéressant le fait d'analyser et de comparer la situation de deux « états » de la francophonie faisant face à des réalités similaires afin de découvrir dans quelle mesure les réponses apportées d'une part et d'autre convergent ou divergent. D'ailleurs, d'après Mohamed Cherkaoui (1979), il n'y a rien d'aussi éclairant qu'une comparaison entre les systèmes scolaires lorsqu'il écrit : « la comparaison décentre et libère ; elle ouvre de larges horizons au travail théorique et oblige à une rapide mobilité de la pensée ; elle réclame un changement constant de perspective et conduit à un va-et-vient incessant d'un système scolaire à l'autre ; elle apprend à reconnaître l'identique comme le différent et enseigne à découvrir les causes de l'invariance comme celles du changement » (p.10). De fait, cet auteur pousse son raisonnement encore plus loin, allant même jusqu'à dénoncer l'inadéquation des analyses et des recherches qui sont entreprises sur la base d'observations locales ou bien nationales : « que de théories sociologiques, cohérentes et harmonieuses, élaborées dans un seul contexte social, s'avèrent faussent dès lors qu'on

⁹ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

éprouve leur robustesse dans des cadres différents ; que d'explications totalisantes se découvrent d'une portée locale et limitée ; que d'hypothèses lumineuses et audacieuses perdent de leur éclat et sombrent dans la banalité » (Cherkaoui, 1979, p.10).

La pertinence scientifique s'établit d'abord à partir du manque de recherches visant à analyser de façon systématique les réponses apportées par des systèmes scolaires aux élèves ayant des besoins particuliers (McCarty, 1985 ; Villarreal, 1989). Par contre, il existe d'autres auteurs qui ont analysé les mesures spéciales d'enseignement dans leur pays, mais d'un point de vue historique ou sociologique (Sigmon, 1987 ; Tomlinson, 1982 ; Trépanier, 2003). La pertinence scientifique s'établit ensuite à partir de l'absence d'études visant à comparer de façon systématique les réponses apportées par deux ou plusieurs systèmes d'éducation à des élèves en manque de réussite scolaire. Dans la littérature consultée, un seul auteur comparait l'éducation spécialisée anglaise et américaine, mais d'un point de vue purement historique (Carrier, 1984), et un autre auteur comparait divers systèmes d'éducation pour répondre à une série de questions relatives aux mécanismes sélectifs des systèmes scolaires, mais d'un point de vue sociologique (Cherkaoui, 1979).

1.6. La question de recherche

Notre réflexion faite tout au long de ce premier chapitre nous amène ainsi à clore la problématique par l'énoncé de notre question de recherche, à savoir : « **De quelle manière les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois répondent-ils aux élèves ayant des besoins particuliers ?** ».

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent, consacré à la problématique, a montré que l'introduction de la scolarité obligatoire est venue bouleverser le monde scolaire et que cette démocratisation de l'enseignement a eu pour effet la massification de l'enseignement, elle-même à l'origine de l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire. Dans ce deuxième chapitre, nous allons clarifier davantage notre objet de recherche et nous attarder plus longuement sur certains concepts clés nécessaires à la meilleure compréhension de la problématique et du processus de recherche.

2.1. Les élèves ayant des besoins particuliers : une revue de littérature

Dans la problématique, nous avons souvent utilisé l'expression d'élèves ayant des besoins particuliers pour désigner de façon provisoire des élèves qui, pour des raisons aussi diverses que multiples, ne parviennent pas à atteindre les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire. De fait, dans les ouvrages recensés, la terminologie employée pour qualifier ces élèves varie considérablement. Ainsi, du côté anglophone, on rencontre des termes tels que « *exceptional students* » (Gearheart et al., 1992 ; Reynolds et Birch, 1977), « *academically handicapped children* » (Slavin et al., 1991 ; Stevens et Slavin, 1995), « *students with special needs* » (Wang, 1990), ou « *children with exceptionalities* » (Taylor, 2001). De même, du côté francophone, on retrouve plutôt des expressions comme « élèves en difficulté » (Bouchard et Cloutier, 2002 ; Porlier et al., 1997), « élèves irréguliers » (Decroly, s.d., dans Arénilla et al., 2000, p. 72), ou « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (Goupil, 1997 ; Trépanier, 2003). Dans sa dernière édition du Dictionnaire actuel de l'éducation, Renald Legendre (2005, p.553) parle d'élève inadapté, mais préfère le terme d'élève en difficulté, en notant toutefois la distinction à faire avec l'expression d'élève handicapé. En effet, pour cet auteur, « l'expression élève handicapé est de portée limitée, car

elle exprime l'état d'un élève qui n'est pas nécessairement en difficulté scolaire » (Legendre, 2005, p.550). Ainsi, pour ne pas nous enfermer dans une catégorie précise d'inadaptation scolaire, mais surtout pour analyser la situation de tous les élèves qui rencontrent des problèmes de rendement scolaire, nous avons opté pour le terme plus générique d'élèves ayant des besoins particuliers.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous allons aborder dans ce deuxième chapitre les concepts clés indispensables à une meilleure compréhension du processus de recherche et tenter d'en donner une définition opératoire. Les concepts clés vont être abordés deux à deux. Ils sont énumérés ci-après dans l'ordre de présentation : l'élève et la scolarité obligatoire ; les besoins particuliers et l'inadaptation scolaire ; les ressources supplémentaires et les mesures spéciales d'enseignement.

2.2. L'élève et la scolarité obligatoire

Dans le Dictionnaire historique de la langue française, le terme « élève » désigne tout d'abord « une personne instruite dans un art par un maître, puis un enfant qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire » (Rey, 1998, p.1206). Il faut admettre que cette première définition est assez vague et qu'il convient de la préciser davantage afin de la faire correspondre à la limitation de la recherche, soit la période de la scolarité obligatoire. Pour ce faire, nous nous référons au Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne, dans lequel l'élève est défini comme un « enfant fréquentant une école maternelle, une école élémentaire ou les premières années du secondaire » (Hotyat et Delepine-Messe, 1973, p.111). Cette seconde définition a l'avantage de faire correspondre le concept d'élève à celui de la scolarité obligatoire puisque celle-ci se définit comme les « années d'études à temps plein légalement imposées à un enfant » (Biron, 1990, p.187). De fait, nous retiendrons ces deux définitions parce qu'elles limitent davantage notre champ d'investigation, mais elles suscitent en même temps une remarque.

La remarque concerne d'abord la fréquentation de la maternelle. En effet, son offre s'avère obligatoire dans certains pays, mais facultative dans d'autres pays. À ce sujet, les plus

récents indicateurs de l'OCDE (2005) montrent que seuls « 70% des enfants âgés de trois à quatre ans suivent des programmes pré-primaires ou primaires » (p.243). En toute logique, il faudra donc veiller à l'absence ou à la présence de ce service d'enseignement au niveau des systèmes scolaires luxembourgeois et québécois. En cas d'absence, il convient d'approfondir l'analyse en vue de trouver les principaux facteurs explicatifs en cause. En cas de présence de structures préscolaires, il convient de savoir si leur offre est obligatoire (dans lequel cas, elles marquent le début de la scolarité obligatoire) ou facultative. Quoiqu'il en soit, il est d'autant plus important d'englober les programmes préscolaires dans l'analyse que la préscolarisation paraît cruciale, en assurant notamment un accès équitable aux possibilités d'apprentissage au niveau primaire. Maintenant, si la scolarité obligatoire commence avec l'entrée à l'éducation préscolaire ou, au plus tard, avec l'entrée de l'élève à l'enseignement primaire, il est loisible de se demander jusqu'où elle s'étend ? Pour tout dire, « dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie) et l'âge de 18 ans (en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas), mais l'âge le plus courant est 15 ou 16 ans » (OCDE, 2005, p.247). La période de la scolarité obligatoire, ainsi délimitée, équivaut à ce que Marcel Crahay appelle « l'école de base » (1997, p.22). Ceci dit, il ne faut pas en conclure pour autant que l'obligation scolaire porte sur la présence physique de l'élève dans l'enceinte même de l'école. L'accent est mis sur l'aspect éducationnel. En effet, certains élèves soumis à la scolarité obligatoire sont dispensés de fréquenter l'école, soit à cause d'une maladie nécessitant des soins intensifs, soit parce qu'ils reçoivent à la maison un enseignement jugé équivalent aux normes scolaires.

En somme, les définitions que nous venons tout juste de donner au sujet de l'élève et de la scolarité obligatoire réduisent notre champ d'investigation à l'éducation préscolaire (s'il y a lieu), à l'enseignement primaire et (au moins) au cycle inférieur de l'enseignement secondaire. Dans la partie qui suit, nous allons nous intéresser aux besoins particuliers et à l'inadaptation scolaire, deux concepts qui sont étroitement liés, du fait qu'ils décrivent l'interaction entre l'élève et le milieu scolaire.

2.3. Les besoins particuliers et l'inadaptation scolaire

D'un point de vue historique, l'expression « besoins éducatifs particuliers » aurait été définie pour la première fois dans le « Rapport de la Commission Warnock (*Department of Education and Sciences*, 1978) » (dans Galloway et al., 1994, p.13 ; OCDE, 1995, p.17). Ceci dit, selon Sally Tomlinson (1982), la Commission Warnock se serait largement inspirée d'un livre publié par Ronald Gulliford en 1971 au titre évocateur : « *Special educational needs* » (p.73). De nos jours, les besoins particuliers s'entendent différemment selon les auteurs et les ouvrages consultés. De fait, « certains désignent par cette expression uniquement les enfants qui présentent une incapacité au sens classique, alors que d'autres nomment ainsi un éventail plus large d'élèves, souffrant par exemple de handicaps, de difficultés d'apprentissage ou d'inégalités sociales » (OCDE, 2000, p.8). Cette divergence dans les points de vue se reflète également au niveau de la terminologie. Ainsi, d'aucuns emploient des expressions telles que « besoins éducatifs particuliers » (OCDE, 2000), ou bien « besoins éducatifs spécifiques » (MENFP, 2005a), alors que d'autres préfèrent parler de « besoin éducationnel » (Legendre, 2005, p.170). Pour notre part, nous nous référerons à la notion de besoin éducationnel, prônée par Renald Legendre, qui la définit comme la « différence entre l'état actuel d'un apprenant et un niveau supérieur de développement tel que défini par un individu, un organisme ou une société » (2005, p.170).

Dans le cadre scolaire, c'est la différence entre les aptitudes spécifiques de chaque élève et les exigences imposées de l'extérieur par l'école qui confère à l'élève son statut d'inadapté. D'ailleurs, d'après Georges Heuyer (1950), l'inadaptation scolaire se résume tout simplement à une « impossibilité pour l'enfant de suivre la classe normale de son âge, soit à cause d'une insuffisance intellectuelle, soit à cause de troubles de comportement » (dans Gaudreau, 1980, p.44). En un mot, pour Heuyer, les normes scolaires existent et si l'élève ne les atteint pas, c'est un inadapté. En revanche, d'autres auteurs prennent une position plus nuancée à l'égard de l'inadaptation scolaire. Ainsi, d'après Jean Gaudreau, l'inadaptation scolaire serait plutôt un produit, à savoir « le produit de ce qu'est l'enfant et de ce qu'est l'école » (1980, p.44). Sur ce point précis, il rejoint Benjamin Bloom (1979) pour qui les caractéristiques cognitives et affectives de l'élève et la qualité de l'enseignement déterminent la nature des résultats d'apprentissage (dans Legrand, 1995, p.82).

Au bout du compte, l'inadaptation scolaire, quasi-synonyme de mauvaise insertion scolaire, désigne en fait un « processus qui s'exprime par des attitudes, des conduites et des comportements et par lequel un élève se trouve en non-conformité avec les normes du milieu scolaire » (Legendre, 2005, p.757). Or, il faut savoir qu'un « comportement n'est pas déviant ou approprié en soi, il l'est par rapport aux normes établies par le milieu » (Goupil, 1997, p.127). De fait, cette non-conformité ne touche plus seulement les élèves handicapés, mais elle s'étend de plus en plus aux élèves « dont l'échec scolaire est dû à toute autre raison que le handicap, raisons dont on sait aujourd'hui qu'elles sont susceptibles d'entraver le progrès optimal de l'enfant » (OCDE, 2000, p.8). Qui sont alors ces élèves qui se trouvent en non-conformité avec les normes établies par le système scolaire ?

2.3.1. Les catégories d'inadaptation scolaire

D'après les auteurs et ouvrages consultés¹⁰, il s'agirait d'élèves qui possèdent une ou plusieurs caractéristiques particulières qui font en sorte qu'ils sont incapables de suivre le rythme imposé par le curriculum scolaire ordinaire. Par ailleurs, c'est précisément à cause de ces caractéristiques que l'élève se voit affublé de l'attribut « besoins particuliers » et qu'il se retrouve dans une situation qualifiée d'« inadaptation scolaire ». Dans les quelques lignes qui suivent, nous nous proposons d'énumérer les caractéristiques qui peuvent entrer en ligne de compte : la déficience auditive (*deafness, hearing impairment*), la déficience intellectuelle (*mental retardation, neurological impairment*), la déficience physique (*physical handicaps*), la déficience visuelle (*blindness, visual impairment*), les difficultés ou les troubles spécifiques d'apprentissage (*general or special learning disabilities*), les difficultés d'adaptation psychologiques ou socio-affectives (*emotional disturbance*), les troubles du comportement (*behavioral disorders*), les troubles du langage oral (*communication disorders, speech or language impairment*), les troubles sévères de développement (*autism*) et les facteurs socio-économiques, culturels et linguistiques (*environmental factors*). Au fil des années, certains auteurs ont tenté de développer une catégorisation à partir de cette longue liste de caractéristiques.

¹⁰ Cartwright et al., 1989, p.57-73 ; Gearheart et al., 1992, p.23-53 ; Hallahan et Hoffman, 1994, p.114-443 ; OCDE, 2000, p.9 ; Reynolds et Birch, 1977, p.9 ; Taylor, 2001, p.30-57 ; Wang, 1990, p.1-34.

Ainsi, d'après Léandre Coudray (1973), « l'expérience et les recherches des familles, des enseignants, des psychologues et des médecins ont permis de distinguer plusieurs catégories d'inadaptation scolaire » (p.62). De fait, cet auteur distingue trois catégories, à savoir : « l'inadaptation des enfants qui accusent un déficit intellectuel, l'inadaptation des enfants présentant des troubles du comportement et de la conduite, et l'inadaptation des enfants qui éprouvent des difficultés d'acquisition et d'emploi des instruments de base de l'enseignement » (dans Coudray, 1973, p.62). D'autres auteurs, à l'instar de Georgette Goupil (1997) et Robert Lafon (1991), proposent dans leur conceptualisation une catégorie supplémentaire qui correspond à l'inadaptation des élèves qui présentent des déficiences biologiques et sensorielles. La présence de cette catégorie pourrait s'expliquer en partie par l'impact et l'influence de la déclaration des droits des personnes handicapées proclamée en 1975 par l'Organisation des Nations Unies. Enfin, Alexander S. Kirk (1987) pousse le raisonnement encore plus loin en regroupant les facteurs qui expliquent la faible performance scolaire des élèves en deux grandes catégories : « dans une première catégorie, nous avons les facteurs intrinsèques qui concernent l'élève lui-même : le retard mental, les handicaps sensoriels et moteurs, les problèmes émotifs et les troubles d'apprentissages ; dans une deuxième catégorie, nous retrouvons les facteurs extrinsèques ou environnementaux : les désavantages économiques et culturels, la sous-stimulation et une éducation inappropriée » (dans Benoît, 2000, p.147).

En nous appuyant sur ces différents auteurs, nous allons décrire dans les pages qui suivent les catégories d'inadaptation scolaire retenues de manière plus détaillée. Notons juste au préalable que pour ne pas interférer avec les auteurs cités ci-dessus et pour utiliser des termes plus contemporains, nous avons nommé les catégories d'inadaptation scolaire comme suit : (A) retard scolaire, (B) désavantage socioculturel, (C) difficultés comportementales, (D) insuffisance intellectuelle et (E) déficiences somatiques. Contrairement aux idées reçues, il convient de constater que l'inadaptation scolaire et la sous-performance scolaire ne sont pas imputables aux seuls troubles d'apprentissage d'un élève, mais qu'il existe d'autres facteurs qu'il faut prendre en considération. Cependant, bon nombre d'auteurs se sont intéressés à la catégorie des élèves ayant un retard scolaire parce que celle-ci représente le groupe « le plus important en ce qui concerne le taux de prévalence en adaptation scolaire » (Benoît, 2000, p.143).

(A) Le retard scolaire

De façon générale, des expressions telles que « difficultés d'apprentissage » (Goupil, 1997, p.47-69), « trouble(s) d'apprentissage » (Benoît, 2000, p.130 ; Pelsser, 1989, p.199) et « troubles spécifiques d'apprentissage » (Legendre, 2005, p.1413) traduisent des problèmes de rendement scolaire et désignent l'incapacité de l'élève de réussir dans les tâches scolaires. Aussi, selon l'ampleur et la gravité des difficultés, le retard d'acquisition de l'élève dans l'une ou l'autre matière scolaire est plus ou moins prononcé, ce qui entraîne souvent le placement de l'élève dans une classe spéciale, sinon le redoublement d'une même classe. En ce sens, le retard scolaire correspond à une « situation de décalage dans les acquisitions se manifestant fréquemment par des résultats scolaires inférieurs à ceux normalement observés chez les autres élèves d'une même classe » (Legendre, 2005, p.1192). À vrai dire, même en dépit des multiples controverses suscitées au niveau des définitions relatives à la véritable nature des difficultés d'apprentissage et des critères à retenir pour une classification dans cette catégorie, il semble se dégager un consensus formel au sujet des notions de « décalage » et de « sous-performance ». Pourtant, hormis ce point d'entente, la polémique entourant les différentes définitions bat son plein. En effet, il faut savoir que des expressions telles que « difficultés d'apprentissage » et « troubles spécifiques d'apprentissage » demeurent peu précises et que leurs définitions posent problème « en raison du manque de critères pour déterminer avec exactitude l'écart entre le potentiel intellectuel et les performances scolaires, en raison également des critères fluctuants qui servent à déterminer un ou des retards scolaires » (Legendre, 2005, p.417). En outre, il est vrai que des expressions comme « difficultés d'apprentissage » et « troubles d'apprentissage » sont souvent utilisées de façon indifférenciée, ce qui n'arrange rien au problème. En somme, « malgré de nombreuses tentatives pour définir ce concept, trop d'imprécisions demeurent et de nombreuses mésententes non résolues entre spécialistes, chercheurs et éducateurs subsistent toujours » (Benoît, 2000, p.131). Or, s'il n'est pas simple de définir avec précision les difficultés d'apprentissage, « il est encore plus périlleux de tenter d'en cerner les causes exactes » (Goupil, 1997, p.52). De ce fait, pour ne pas alimenter outre mesure les controverses entourant la véritable nature des difficultés d'apprentissage, nous avons décidé de nommer cette première catégorie : « retard scolaire ».

Maintenant, pour préciser davantage cette catégorie, nous nous sommes inspiré de la définition des troubles (spécifiques) d'apprentissage qui se manifestent par des « difficultés importantes dans l'acquisition et dans l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques »¹¹ (*National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), 1991, p.3 ; Legendre, 2005, p.1413). En nous appuyant sur cette définition, nous avons pris la décision de subdiviser la catégorie retard scolaire en cinq sous-catégories. Or, au départ, nous voulions dénommer ces cinq sous-catégories d'après les termes d'origine médicale : dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie et dysphasie. En effet, il s'avère que « les premières définitions des inadaptations scolaires provenaient du monde médical et qu'elles furent ensuite reprises et complétées par le système scolaire lui-même » (Honorez, 2002, p.18). Nous nous sommes vite ravisé. Une fois de plus, l'utilisation de ces termes pose problème parce que les définitions actuelles sont soumises à de multiples controverses faute de consensus entre les diverses disciplines et autres branches impliquées (administration scolaire, médecine, pédagogie et psychologie).

Prenons l'exemple frappant de la dyslexie. En fait, d'un point de vue historique, « les premières études sur les troubles d'apprentissages ont été effectuées par des spécialistes de la médecine relativement à des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Tôt, au début du siècle, Hinshelwood (1895, 1917) et Orton (1925) étudient le rôle du cerveau dans l'échec la lecture » (Benoît, 2000, p.132). Si de nos jours, d'aucuns s'accrochent toujours fermement à cette étiologie neurologique (Ramus, 2005), il faut savoir qu'un certain nombre d'auteurs se refusent de réduire les difficultés en lecture des élèves à la seule conception organiciste qui situe en l'enfant le seul lieu de ses difficultés. Bien au contraire, d'aucuns préfèrent parler de « mauvais lecteur »¹² (Fijalkow, 1990, p.10 ; Martinez, 2003, p.115), et d'autres auteurs font la distinction entre plusieurs profils du lecteur en difficulté (Van Grunderbeeck, 1997, p.4-5). De fait, pour tous ces auteurs, les difficultés en lecture s'expliquent davantage par des déficits dans l'utilisation de stratégies appropriées ou par la surutilisation d'une stratégie au détriment des autres, somme toute par des « mauvais apprentissages ». D'ailleurs, ce constat pousse

¹¹ La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C)

¹² Le mauvais lecteur se caractérise « par une rigidité cognitive qui pourrait s'expliquer par des malmenages pédagogiques répétés et entretenus dans diverses circonstances, ou par un environnement familial pauvre sur le plan des stimulations culturelles et des indices de lecturisation, ou les deux à la fois » (Martinez, 2003, p.115).

Jacques Fijalkow (2000, p.35) à prétendre que la dyslexie « n'est donc pas autre chose qu'une hypothèse médicale pour expliquer un fait pédagogique » (dans Martinez, 2003, p.108). Ainsi, d'après notre propre compréhension de la situation actuelle, il semble donc que les différentes conceptions divergent surtout au niveau de l'attribution causale, mais qu'elles s'entendent pour reconnaître qu'il existe effectivement des élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, pour éviter d'entrer dans une quelconque polémique, nous allons axer la définition des cinq sous-catégories sur l'existence même de ces difficultés. En un mot, nous ferons abstraction de leur hypothétique origine. Cependant, il ne faut pas exclure la possibilité de trouver les diverses expressions en « dys- » dans les textes législatifs scolaires. Finalement, les cinq sous-catégories que nous avons retenues pour les besoins de la recherche s'énoncent comme suit : (a) difficultés en lecture, (b) difficultés en orthographe, (c) difficultés en écriture, (d) difficultés en mathématiques et (e) difficultés en langage oral. Ces notions sont toutes abordées ci-après de façon plus explicite. Il convient cependant de noter au préalable que les types d'interventions les plus populaires et les plus utilisés par les systèmes d'éducation pour venir en aide aux élèves ayant un retard scolaire sont « le dépistage précoce, le redoublement et le modèle de retrait » (Tardif, 1992, p.31).

(a) **difficultés en lecture** : par difficultés en lecture, nous entendons des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture se traduisant par un manque de facilité dans le décodage et dans la compréhension du langage écrit, malgré une intelligence normale. Pour l'élève concerné, cela se traduit souvent par une démarche laborieuse dans l'accès aux caractéristiques du langage écrit. De fait, cette démarche est d'autant plus laborieuse qu'à côté du décodage et de la compréhension de l'information, de nombreuses variables entrent en jeu dans l'acte de lire : la fonction d'imitation, les connaissances antérieures, les buts poursuivis, les goûts et les intérêts de l'apprenant, les stratégies de lecture utilisées, etc. (dans Martinez, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1997). Or, comme la plupart des matières scolaires utilisent des textes écrits pour transmettre l'information, il est clair que « des difficultés sérieuses dans l'apprentissage en lecture entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève » (Goupil, 1997, p.49). De plus, il semble que les échecs en lecture en première année du primaire soient un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire : « on sait qu'au Québec, 49,6% des élèves qui ont doublé leur première année ne terminent pas leurs études secondaires » (MEQ, 1991, dans Giasson, 1997, p.4).

(b) **difficultés en orthographe** : la plupart du temps, les difficultés en lecture s'accompagnent de difficultés en orthographe, alors que l'inverse n'est pas

nécessairement vrai. En effet, de bons lecteurs peuvent très bien éprouver des problèmes à orthographier correctement. Il faut donc considérer les difficultés en orthographe comme une incapacité d'écrire et d'apprendre à écrire correctement, malgré une intelligence normale. Ainsi, pour d'aucuns, « l'incapacité à maîtriser l'orthographe semble dépendre de problèmes de discrimination auditive et visuelle, de déficit au niveau de la mémoire, de difficulté à faire des séquences, à analyser, à synthétiser et à intégrer simultanément » (Johnson et Myklebust, 1967, dans Benoît, 2000, p.269). Les difficultés en orthographe nuisent d'autant plus au cheminement scolaire des élèves que les systèmes d'éducation (et la société en général) adoptent une attitude d'intolérance et de mépris à l'égard des fautes et des erreurs. En fait, « cette véritable lutte déclarée aux fautes va de paire avec une utilisation excessive du stylo à encre rouge, une combinaison dangereuse avec laquelle l'école s'acharne à punir les fautes des élèves, mais par laquelle elle freine simultanément leur potentiel d'apprentissage »¹³ (Loes et Mainini, 1998, p.7).

- (c) **difficultés en écriture** : les difficultés en orthographe et en écriture apparaissent souvent simultanément. En effet, « l'élève qui a des problèmes sérieux en orthographe risque d'être perturbé émotionnellement par cette situation. Il est plus contracté et cette réaction se reflète dans son écriture » (Goupil, 1997, p.50). L'écriture est alors pénible ou malhabile. En ce sens, les difficultés en écriture peuvent se manifester par la difficulté plus ou moins grande d'écrire pouvant aller jusqu'à l'impossibilité totale d'écrire. De plus, « des désordres relatifs à l'habileté d'écrire proprement dite se traduisent par des difficultés au niveau des processus centraux de l'activité d'écriture, à savoir : la planification du texte, sa rédaction et sa révision » (Benoît, 2000, p.269).
- (d) **difficultés en mathématiques** : la littérature sur le sujet identifie des problèmes dans la maîtrise des habiletés requises pour le calcul et le raisonnement mathématique, et ce, à tous les âges. En effet, dès la maternelle, de nombreux enfants éprouvent des difficultés à classer les objets selon leur grandeur, à effectuer des regroupements, à comprendre le langage de l'arithmétique ou à saisir la notion du calcul. Or, « ces problèmes relatifs à la formation de concepts, à la compréhension de la signification symbolique du nombre et de sa correspondance dans l'usage concret persistent à travers la scolarité de l'élève » (Mercer et Mercer, 1989 ; Smith et Rivera, 1991, dans Benoît, 2000, p.280). Ainsi, bien souvent, les élèves qui ont des difficultés en calcul ne parviennent pas à se rappeler des tables de calcul avec précision, tendent davantage à utiliser des techniques extérieures (compter sur les doigts, tracer des lignes) et ne choisissent pas toujours la stratégie la plus appropriée pour solutionner un problème. De plus, « ces difficultés dans la résolution de problèmes paraissent être gênées par une incapacité à reconnaître les détails numériques non pertinents, à comprendre le sens du vocabulaire et la syntaxe des phrases, et à prendre des décisions quant aux opérations et stratégies appropriées » (Bley et Thornton, 1989, dans Benoît,

¹³ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

2000, p.282). Notons encore que les écrits traitant des difficultés en mathématiques font souvent référence à des comportements de retrait et à un manque de motivation.

- (e) **difficultés en langage oral** : les difficultés en langage oral peuvent se manifester dans le domaine du langage ou dans celui de la parole. Ainsi, « un vocabulaire pauvre et des difficultés de prononciation importantes entraînent des problèmes quant à la compréhension du vocabulaire et des textes utilisés à l'école » (Goupil, 1997, p.49). En réalité, bon nombre d'enfants arrivent à l'école en éprouvant déjà des difficultés de langage ou de parole. En effet, le développement adéquat de la parole et du langage repose sur de nombreuses conditions, dont « des mécanismes oraux et auditifs appropriés, un climat affectif sain, une bonne relation avec les parents et un milieu simulant » (Goupil, 1997, p.49). Or, à bien y réfléchir, tous les élèves ne jouissent pas de toutes ces conditions idéales et l'école ne tient pas toujours compte des différences culturelles qui existent entre les élèves.

Ceci nous amène tout naturellement à considérer la situation des élèves provenant de milieux défavorisés ou issus de familles immigrantes et qui, à cause d'un désavantage socio-culturel ou linguistique, connaissent des problèmes de performance scolaire. Dès lors, d'après Alexander Kirk (1987), le faible rendement de ces élèves serait dû à des facteurs extrinsèques ou environnementaux, donc à des facteurs externes à l'élève lui-même. Or, d'après Jacques Fijalkow (1990), si cette conception du « handicap socioculturel » rencontre un certain succès depuis les années 1960 et s'avère aujourd'hui encore très répandue chez les enseignants qui imputent à la famille les difficultés d'apprentissage de l'enfant, il convient de considérer que « les succès d'opinion sont sans commune mesure avec les résultats objectifs permettant de la soutenir » (p.133). À vrai dire, la littérature sur le sujet montre non seulement un manque de consensus apparent, mais épouse, bien au-delà, des opinions diamétralement opposées. Aussi, il est nécessaire de s'attarder plus longuement au phénomène du désavantage socioculturel et à ses implications pour les élèves concernés.

(B) Le désavantage socioculturel

D'après Marcel Crahay (2000, p.86), il est impossible de traiter la problématique du poids de l'origine sociale sur la réussite et l'échec scolaire sans prendre en considération le Rapport Coleman (1966). Pour mieux saisir l'ampleur des résultats de ce rapport, il n'est pas inutile de replacer ce rapport dans son contexte historique. C'est à la suite d'une requête du Congrès américain en 1964 que James S. Coleman et ses collègues entreprennent de tester et d'interroger 650.000 élèves issus de 4000 écoles différentes sur tout le territoire étatsunien. Leur enquête est censée faire rapport sur l'absence d'opportunités d'apprentissage pour les individus en raison de leur race, couleur, religion ou origine nationale dans les écoles publiques et à tous les niveaux. Lorsque le Rapport Coleman sort en 1966, ses résultats font sensation : d'une part, ce rapport conclut que « la réussite scolaire est tributaire de l'origine des élèves » (Crahay, 2000, p.88), et d'autre part, il précise que « l'école semble impuissante à exercer des influences indépendantes pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial » (Cherkaoui, 1979, p.54).

Dans la même lignée que le Rapport Coleman, d'autres auteurs viennent par la suite conforter l'idée que l'effet de l'école est négligeable auprès des élèves de milieux défavorisés, dont Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron pour qui « en se montrant impartiale, ou plus justement, en appliquant à tous les normes des classes sociales dominantes, l'école génère l'inégalité et, de façon complémentaire, contribue à la reproduction » (dans Crahay, 2000, p.65). Plus récemment, une étude, menée par Dominique Sévigny en 2003 pour le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île-de-Montréal et visant à analyser la relation existant entre le taux de diplomation et le niveau de défavorisation socio-économique des élèves du secondaire en milieu montréalais, a conclu que « la poursuite des études au niveau collégial ou universitaire est nettement moins fréquente chez les élèves issus de milieux défavorisés » (p.39). En ce sens, Sévigny rejoint la synthèse faite à partir du recensement d'études et de données internationales par Jean-Claude Forquin (1982) pour le compte de la Revue française de pédagogie où il met en évidence que « les enfants de milieux modestes sont plus souvent en retard scolaire que leurs condisciples des classes supérieures [et] qu'à réussite égale, les chances de poursuivre des études varient selon l'origine sociale » (dans Crahay, 2000, p.84).

Ainsi, pour tous ces auteurs, ce sont les modes d'organisation et de fonctionnement de l'école même qui, en épousant la culture des familles bourgeoises, contribuent à reproduire les inégalités sociales au niveau scolaire. C'est dans cette optique que John Ogbu (1978) parle de la « théorie de la déficience institutionnelle » (dans Crahay, 1996, p.7), une théorie qui pose l'école comme handicapante.

D'autres auteurs expliquent l'échec des élèves issus de milieux défavorisés en termes d'écart qui existe entre la culture de l'enfant et la culture de l'école (donc de la classe sociale dominante) et concluent de ce fait que « les élèves provenant de milieux défavorisés sont plus susceptibles que les autres d'éprouver des difficultés de performance scolaire »¹⁴ (Hallahan et Kaufman, 1994, p.167). Une fois scolarisés, certains élèves éprouvent une discordance entre les valeurs, les attitudes et les intérêts véhiculés dans le milieu familial et dans le milieu scolaire. Bien souvent, « la culture de l'école n'est pas toujours la même que celle du quartier où elle est située » (Goupil, 1997, p.49). Dans la théorie de Pierre Bourdieu, cela revient à considérer l'écart entre l'habitus propre et spécifique à chaque enfant (qui porte les marques de son appartenance sociale) et l'habitus de la classe bourgeoise prôné par l'école : « l'école offre une éducation qui ne peut être pleinement assimilée que par ceux qui disposent déjà des schèmes de pensée, d'action et de perception propre à cette classe » (dans Crahay, 2000, p.85). Ainsi, dans cette autre conception du désavantage socioculturel, il n'est pas aisé de déterminer la responsabilité de l'échec scolaire : « on peut l'imputer à la famille qui n'offre pas les valeurs, attitudes et styles cognitifs nécessaires pour réussir à l'école ; on peut également l'imputer à l'école qui impose une norme et refuse en quelque sorte de s'adapter à la diversité de son public » (Crahay, 1996, p.7).

D'ailleurs, pour d'autres, il n'existe pas de lien de causalité univoque entre l'appartenance à un milieu défavorisé et le faible rendement scolaire. À tout le moins, c'est ce que démontre Jacques Fijalkow (1990) en passant au crible fin les diverses théories mises en avant par des tenants¹⁵ de la conception du « handicap socioculturel » et en concluant que « la

¹⁴ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

¹⁵ Lobrot (1972, p.127) explique le faible rendement de l'élève en lecture par le fait que « les bas milieux ont des attitudes défavorables à l'égard de l'enfant » (dans Fijalkow, 1990, p.102). Leroy-Buisson (1972, p.352) attribue le retard dans l'apprentissage de la lecture des élèves défavorisés « à la pauvreté relative du langage en milieu défavorisé, à un manque de connaissance chez l'enfant du vocabulaire spatial, ... » (dans Fijalkow, 1990, p.104).

littérature est aussi foisonnante en propositions explicatives qu'elle est avare en expériences de vérification » (p.105). Dans le même ordre d'idées, le NJCLD¹⁶ fait clairement valoir que « même si le trouble d'apprentissage coexiste parfois avec la déficience intellectuelle, les perturbations affectives et le handicap sensoriel ou moteur, il ne peut être le résultat de ces autres facteurs intrinsèques, ni la conséquence directe des influences externes qui risquent d'inférer (ex. : mauvaise situation économique, sous-stimulation durant l'enfance, enseignement inapproprié, pressions sociales ou différences culturelles, etc.) »¹⁷ (dans Legendre, 2005, p.1407). Néanmoins, même en voulant faire abstraction de l'influence du milieu social sur le rendement scolaire d'un élève, il faut reconnaître avec Jocelyne Giasson (1997, p.4) qu'en toute objectivité « certains enfants, malheureusement, arrivent à l'école ayant vécu très peu de contact avec l'écrit et sont déjà défavorisés par rapport à leurs pairs ». En fait, à ce propos, l'affirmation d'Emilia Ferreiro (1977, p.112) selon laquelle « les enfants de milieu défavorisé commencent leur apprentissage à l'école alors que les enfants de milieu favorisé l'y continuent » (dans Fijalkow, 1990, p.115) est confirmée dans une enquête menée par Beaulieu-David (1981) dans laquelle 12 parents de milieux défavorisés, contre 4 parents de milieux mieux nantis répondent positivement à la question suivante : « l'enfant apprend-il à lire à l'école maternelle ? » (dans Fijalkow, 1990, p.114).

Les systèmes d'éducation reconnaissent implicitement ces inégalités de départ entre les élèves et mettent en œuvre des mesures compensatoires qui se traduisent par l'utilisation de ressources humaines, matérielles ou financières supplémentaires. D'un côté, cette véritable « pédagogie de compensation »¹⁸ a pour objectif d'éviter d'accroître les inégalités que l'on observe inmanquablement entre les élèves, mais, d'un autre côté, elle vise aussi à maximiser le rendement des élèves moins nantis, sans toutefois freiner la progression des élèves les plus performants. Ceci dit, parmi les élèves les moins favorisés au moment de l'entrée à l'école, il n'y a pas que les élèves issus de milieux défavorisés, mais il faut aussi mentionner les élèves

¹⁶ *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD)

¹⁷ La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C)

¹⁸ Selon Jacques Fijalkow (1990) « le fait de traiter les différences comme des infériorités a par ailleurs pour effet d'amener à considérer l'action pédagogique en termes de compensation des infériorités ou inégalités posées au départ » (p.99). C'est cet esprit qui prévalait dans les années 60 et qui a conduit à l'émergence de « pédagogies de compensation » (Crahay, 1996, p.6).

immigrants ou d'origine étrangère¹⁹. En effet, de nombreuses analyses réalisées dans le cadre de la Radioscopie de l'enseignement en communauté française de Belgique ont par exemple reconnu « des corrélations significatives entre le nombre d'élèves retardés que compte l'école et la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas le français, le taux d'élèves étrangers et le nombre d'élèves de milieux modestes qui fréquentent cette école. Autrement dit, il y a plus d'échecs scolaires dans les écoles fréquentées par un taux élevé d'enfants immigrés et/ou de milieux socio-économiquement faibles » (Crahay, 1996, p.54).

Ainsi, à la lueur de ce qui a été écrit et développé ci-dessus, il convient de subdiviser la catégorie « désavantage socioculturel » en deux sous-catégories, la première se rapportant à l'appartenance sociale des élèves, la seconde se rapportant au désavantage linguistique des élèves immigrés et des élèves d'origine étrangère.

- (a) **appartenance sociale** : pour les élèves provenant de milieux défavorisés, il faut aussi considérer la situation économique de la famille. Le problème ne se pose pas tant au niveau de l'école publique, où la gratuité des services est garantie, du moins pour la période de la scolarité obligatoire. Le problème se pose cependant au niveau de l'accès « à des moyens qui pourraient faire toute la différence entre réussir ou échouer, par exemple l'accès aux meilleures écoles privées dont les coûts peuvent être exorbitants pour une famille à faible revenu » (Boutin et Daneau, 2004, p.53). De fait, « un jeune issu d'un milieu défavorisé, mais inscrit dans une école favorisée a plus de chance d'accéder aux études supérieures que son voisin issu, lui, d'un milieu favorisé, mais plongé dans un milieu scolaire défavorisé » (Bouchard et St-Amand, 1999, dans Boutin et Daneau, 2004, p.53). Selon Marcel Crahay (1996), la théorie du « handicap socio-culturel » met aussi en avant la privation de stimulations intellectuelles dont auraient à souffrir les enfants de familles modestes. Celles-ci « manqueraient non seulement de moyens financiers, mais aussi de ressources culturelles. Il est dès lors logique d'observer chez la plupart des enfants de ces familles, des déficiences d'ordre cognitif et linguistique. Ceci a pour conséquence que ces enfants réussissent moins bien à l'école » (p.6). Parmi les autres éléments susceptibles d'être liés à la famille se retrouvent les situations où les enfants sont négligés ou maltraités. Ainsi, des jeunes provenant de milieux défavorisés et de familles confrontées à de nombreuses sources de stress (précarité du travail, revenu instable) conjuguées à des difficultés personnelles chez les parents (alcoolisme, instabilité conjugale)

¹⁹ Dans une étude menée aux États-Unis (à Austin dans le Texas) destinée à établir la relation entre le doublement et le décrochage scolaire, J.B. Grissom (1988) pose que « le milieu familial des élèves (c'est-à-dire le niveau socio-économique des parents, mais aussi leur origine ethnique) affecte leurs performances scolaires, la probabilité de doubler et de décrocher » (dans Crahay, 1996, p.185). Un des résultats de l'étude montre que « la relation entre le statut socio-économique de la famille et son origine ethnique est élevée (0,43) » (dans Crahay, 1996, p.187).

sont plus enclin à avoir une relation marquée par la coercition réciproque avec leurs parents : au lieu d'encourager des conduites socialement appropriées, les parents adoptent une attitude plutôt menaçante ou punitive à laquelle les enfants s'opposent. En retour, l'opposition des enfants entraîne souvent par les parents l'abandon des exigences initiales, ce qui encourage les enfants à reproduire leurs comportements d'opposition. De tels enfants à haut risque arrivent à l'école sans avoir appris les stratégies cognitives et les habiletés d'autorégulation des émotions nécessaires à la vie en groupe dans un environnement structuré. D'ailleurs, d'après Georgette Goupil (1997), « les enseignants évoquent souvent le type d'éducation offert par les parents comme étant à l'origine des problèmes de comportement » (p.132-133). Nous reviendrons encore à parler de ce point dans la partie consacrée aux « difficultés comportementales ».

- (b) **désavantage linguistique** : pour les élèves immigrants ou pour les élèves d'origine étrangère, le problème se pose différemment. En effet, la plupart du temps, ils n'ont pas une connaissance assez poussée de la langue véhiculaire du pays d'accueil pour pouvoir atteindre les buts imposés par les programmes d'études. D'ailleurs, selon Walo Hutmacher (1993), une idée (nourrie à la fois de stéréotypes et du fait reconnu) est très répandue dans le milieu scolaire selon laquelle « un élève qui reçoit l'enseignement dans une langue seconde est désavantagé par rapport à ceux qui le reçoivent dans leur langue maternelle » (dans Crahay, 1996, p.53). De plus, pour bon nombre d'immigrants s'ajoute le problème de l'analphabétisme : « l'arrivée d'immigrantes et d'immigrants a pour effet d'augmenter le pourcentage d'analphabètes dans les grandes villes » (Tardif, 1992, p.13). Somme toute, le manque de maîtrise de la langue véhiculaire et l'analphabétisme ne sont pas sans poser de problèmes au niveau du rendement scolaire.

En somme, les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves d'origine étrangère ont des besoins particuliers et la plupart se trouvent même en non-conformité avec les normes établies par le milieu scolaire, soit au niveau des apprentissages scolaires, soit au niveau de l'adaptation. De plus, la rupture culturelle que certains de ces élèves connaissent à leur entrée à l'école n'est pas sans poser problème dans leur cheminement scolaire. En effet, l'agacement d'une situation déstabilisante au début de la scolarité, des lacunes au niveau scolaire et des lacunes au plan des habiletés socio-cognitives, risque d'influer à moyen et à long terme sur la vie affective de l'élève et risque de dévaloriser son estime de soi, du fait qu'il est soit soumis au jugement négatif de son entourage (pairs, enseignants et famille), soit confronté à des échecs répétés. Une autre catégorie d'élèves pour laquelle les interactions sociales sont difficiles et dont le comportement persistant, perturbateur et inapproprié peut engendrer des

difficultés de performance scolaire, sont les élèves ayant des difficultés comportementales. En effet, de plus en plus, on commence « à se préoccuper d'une nouvelle évidence : le sous-rendement scolaire semble être associé à un comportement inadapté en classe » (Benoît, 2000, p.155).

(C) Les difficultés comportementales

La littérature sur le sujet montre deux aspects pour le moins contradictoires, sinon antagonistes. En effet, d'une part, la terminologie utilisée pour désigner ce que nous appelons « difficultés comportementales » est assez riche et diversifiée. Ainsi, certains auteurs parlent de « comportement inadmissible » (Lafon, 1991, p.558), de « difficultés d'adaptation et de comportement » (Goupil, 1997, p.125-149) ou bien encore de « comportement perturbateur » (APA²⁰, 1996, p.63). Pourtant, d'autre part, il n'y a « toujours pas de consensus quant au modèle de service à offrir à l'élève présentant des troubles de comportement » (Smith et al., 1995, dans Trépanier et St-Laurent, 1996, p.47). Ainsi, une fois de plus, le problème se situe au niveau des définitions et du manque de consensus généralisé. Il faut tout de même avouer que la diversité des comportements et les difficultés suscitées par l'identification de ces élèves ne simplifient pas la tâche.

Maintenant, indépendamment du terme utilisé, les difficultés comportementales d'un élève sont souvent l'indice d'un malaise dans les relations avec son entourage (parents, enseignants et pairs). L'élève peut alors extérioriser ce malaise d'une manière verbale ou physique : soit par des menaces, des crises de colère, des provocations verbales ; soit par des bousculades ou par d'autres actes agressifs envers des personnes de son entourage. On parle dès lors d'un comportement sur-réactif. Il se peut toutefois que l'élève intériorise ce malaise. On parle alors d'un comportement sous-réactif qui peut se traduire par des comportements anormaux d'anxiété, de passivité et de retrait, ou bien par des dépressions et même par un comportement suicidaire. Rappelons toutefois avec intérêt que le comportement de l'enfant est considéré comme déviant, agressif ou non approprié par rapport aux normes établies par

²⁰ American Psychiatric Association (APA)

son milieu de vie. Ainsi, par exemple, « dans le milieu scolaire, lorsqu'un élève est identifié comme étant en difficulté de comportement, il présente en général des comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies » (Goupil, 1997, p.127).

Bref, les difficultés comportementales peuvent être définies comme un « ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (APA, 1996, p.66). Il convient peut-être de compléter cette définition en indiquant avec Daniel Hallahan et James Kauffman (1994) que « les comportements observés, qu'ils soient sur-réactifs ou sous-réactifs, sont toujours extrêmes ; que le problème est persistant (il ne disparaît pas après une courte période de temps), et que le comportement est jugé inacceptable en raison des pratiques sociales et culturelles normalement acceptées »²¹ (p.208).

Dans le cadre scolaire, il semblerait que les caractéristiques suivantes soient les plus récurrentes, mais aussi qu'elles soient perçues et interprétées par le corps enseignant comme étant le témoin incontestable d'un comportement inadapté : (a) agressivité, (b) hyperactivité, (c) dépression, (d) comportement psychotique et (d) absentéisme (dans Goupil, 1997, p.123-149 ; Lemieux, 1986, p.46-62 ; Pelsser, 1989, p.156-168). Toutes ces caractéristiques sont exposées plus amplement ci-dessous. Notons qu'elles constituent en même temps les cinq sous-catégories de la catégorie « difficultés comportementales ».

(a) **agressivité** : ce type de comportement sur-réactif est souvent antisocial, extrême et persistant et il se manifeste de façon verbale et/ou physique. La définition suivante résume assez bien l'essence propre du terme : « tendance à des comportements hostiles et destructeurs, souvent réactionnels à une frustration » (Legendre, 2005, p.36). De plus, notons que la rééducation du comportement agressif occupe une place importante dans le champ de l'éducation spéciale.

(b) **hyperactivité** : en ce qui concerne le terme hyperactivité, il convient de faire la distinction entre le diagnostic médical et le ressenti scolaire. En effet, il faut noter qu'à l'origine, l'hyperactivité « n'est pas une définition scolaire, mais bien un diagnostic médical » (Honorez, 2002, p.49). D'ailleurs, en médecine, l'hyperactivité se nomme trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, souvent abrégé TDA/H. De plus, son diagnostic est basé sur les trois dimensions comportementales suivantes : « l'inattention, l'hyperactivité et

²¹ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

l'impulsivité » (APA, 1996, p.63-66). Par contre, dans le monde scolaire, les élèves hyperactifs sont souvent perçus par leurs enseignants comme ayant un très haut niveau d'activité, un taux élevé de comportements dérangeants et une très grande impulsivité. En ce sens, l'hyperactivité correspond plutôt à un « désordre du comportement se caractérisant par de la suractivité physique et de l'impulsivité » (Legendre, 2005, p.741). Notons finalement que d'autres auteurs, à l'instar de Robert Pelsser (1989, p.218-219), distinguent l'hyperactivité constitutionnelle (d'ordre physiologique) et l'hyperactivité psycho-affective (d'ordre psychologique).

- (c) **dépression** : selon Fernand Hotyat et Denise Delepine-Messe (1973, p.89), ce type de comportement sous-réactif se caractérise souvent par une fatigue permanente (dans le domaine physique), par une humeur triste, par un état de mélancolie et par une perte d'intérêt générale (dans le domaine affectif) et par un relâchement de l'attention et une difficulté à l'effort intellectuel (dans le domaine mental). Renald Legendre (2005, p.370) ajoute simplement que la personne dépressive éprouve parfois des idées suicidaires.
- (d) **comportement psychotique** : ce type de comportement implique souvent des interprétations déformées de soi et de l'environnement, de même qu'un comportement déviant incompatible avec un développement normal. Aussi, pour James M. Hoffman (1997), les désordres liés à la schizophrénie et aux troubles envahissants du développement (dont les troubles autistiques) font partie de la catégorie des difficultés de comportement (dans Goupil, 1997, p.138). La définition de Renald Legendre (2005) nous éclaire davantage sur le comportement psychotique : « trouble sévère du comportement émotionnel caractérisé principalement par une conception de soi et de son environnement, éloignée ou sans rapport avec la réalité, par le morcellement de la personnalité, par le sentiment de dépersonnalisation, etc. » (p.261). Ajoutons que le retrait autistique, l'autostimulation et l'automutilation sont considérés comme des comportements psychotiques.
- (e) **absentéisme** : par absentéisme, il faut comprendre absentéisme scolaire. Celui-ci peut être défini comme la « situation de l'enfant ou de l'adolescent qui, de façon régulière et sans motif valable, s'absente de l'école » (Pelsser, 1989, p.166). Or, « il ne faudrait pas oublier que la fréquentation scolaire régulière représente une condition primordiale de la réussite » (Boutin et Daneau, 2004, p. 54). Aussi, l'élève qui s'absente trop souvent de l'école, diminue d'autant la probabilité de réussir ses études. Notons, par ailleurs, que l'absentéisme est « un indicateur majeur dans la constitution d'un profil de décrocheur » (Boutin et Daneau, 2004, p.54).

En vérité, la catégorie d'élèves ayant des difficultés comportementales est non seulement l'une des plus difficiles à cerner, mais aussi celle dont la planification des interventions pose assurément le plus de problèmes, compte tenu surtout de la diversité et de la richesse des

comportements des élèves. Ainsi, d'après Georgette Goupil (1997, p.172), certains modèles d'intervention « se centrent davantage sur les émotions de l'élève, d'autres sur le comportement et d'autres encore sur la communication avec la famille et les organismes communautaires ». En réalité, la littérature sur le sujet montre que les diverses modalités d'interventions proposées sont en lien étroit avec les conceptions théoriques existantes. Ainsi, par exemple, l'approche écologique met plus l'accent sur une intervention concertée de l'école, de la famille et de la communauté, alors que les approches éducatives et psychoéducatives prônent plutôt des mesures centrées sur la prévention et la gradation des mesures d'intervention. L'approche behavioriste, quant à elle, insiste davantage sur l'importance de l'entraînement aux habiletés sociales. Cependant, indépendamment de l'approche préconisée, la nécessité d'intervenir le plus tôt possible est communément admise, surtout lorsque l'on sait que les difficultés comportementales, bien qu'elles ébranlent les relations sociales, sont « en même temps une sorte d'appel à l'aide » (Pelsser, 1989, p.169).

En somme, l'élève ayant des difficultés comportementales se retrouve souvent dans une situation de déséquilibre continu avec son environnement familial, scolaire et social. Ce faisant, il peut éprouver un manque de relations stables et affectueuses, malgré un potentiel intellectuel normal, sinon supérieur à la moyenne. La population d'élèves que nous allons présenter ci-dessous rencontre aussi des difficultés dans les relations sociales, mais celles-ci sont attribuables à leur insuffisance intellectuelle. Avant de procéder à la description de cette quatrième catégorie, il faut noter que les élèves des trois catégories d'inadaptation scolaires que nous venons tout juste de décrire sont considérés comme étant **en difficulté**. Par contre, les élèves des deux catégories restantes, l'une consacrée à l'insuffisance intellectuelle et l'autre aux déficiences somatiques, sont considérés comme **handicapés**. En effet, l'élève handicapé est un « élève qui présente une déficience sensorielle, physique ou intellectuelle entraînant des incapacités ou des limitations dans ses apprentissages ou dans son fonctionnement en milieu scolaire » (Legendre, 2005, p.551).

(D) L'insuffisance intellectuelle

Dans la littérature consultée, nous avons relevé une pléiade de termes qui désignent ce que nous avons qualifié d'insuffisance intellectuelle, dont : « retard mental » (APA, 1996, p.50-51), « déficience intellectuelle » (Goupil, 1997, p.205-225), ou « déficience mentale » (Pelsser, 1989, p.77). D'après l'AAMR²², le retard mental équivaut à « un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, s'accompagnant de déficits dans le comportement adaptatif du sujet et se présentant au cours de la période de développement, avant l'âge de 18 ans »²³ (2002, en ligne). Soulignons que le quotient intellectuel ne constitue pas le seul critère dans l'élaboration du concept de retard mental, mais qu'il est associé à celui du comportement adaptatif. La présence de ces deux critères accroît considérablement la portée de la définition et permet une évaluation plus appropriée de la situation de l'élève concerné. Prenons un exemple concret : un élève qui obtient un résultat faible lors d'une épreuve d'intelligence, mais qui démontre une certaine autonomie dans les activités de la vie quotidienne et qui est capable de comprendre et de juger ses propres comportements dans ses interactions avec les autres, ne pourra être étiqueté de déficient intellectuel. En effet, les habiletés sociales, la communication, les soins personnels et l'autonomie sont des exemples du comportement adaptatif.

En ce qui concerne le retard mental à proprement parler, il est d'usage de distinguer différents niveaux de sévérité ou de gravité : « le retard mental léger (Q.I. de 50-55 à 70), le retard mental moyen (Q.I. de 35-40 à 50-55), le retard mental grave (Q.I. de 20-25 à 35-40), le retard mental profond (Q.I. inférieur à 20-25) et le retard mental sévérité non spécifiée » (APA, 1996, p.51). De fait, même s'il existe divers degrés de gravité du retard mental, il faut savoir que les causes sont nombreuses et souvent inconnues. En ce sens, Patrick Fougereyrollas (1985) constate que l'insuffisance ou la déficience intellectuelle « peut être attribuable à un problème génétique, à un traumatisme de naissance, à un problème développemental, à un manque de stimulation, à des habitudes de vie nocives, etc. » (dans Legendre, 2005, p.354).

²² American Association on Mental Retardation (AAMR)

²³ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

Aussi, une fois de plus et faute de preuves tangibles, nous ferons abstraction des causes possibles de la déficience intellectuelle pour retenir le fait qu'elle existe bel et bien. Aussi, la catégorie « insuffisance intellectuelle » sera subdivisée en cinq sous-catégories qui correspondent au retard mental léger, au retard mental moyen, au retard mental grave, au retard mental profond et au comportement adaptatif. Or, la dénomination de cette catégorie exige une attention particulière. En effet, elle exclue tous les élèves doués et talentueux. En réalité, nous écartons volontairement ces élèves de cette catégorie parce que notre étude se concentre sur les élèves qui n'arrivent pas à suivre le rythme imposé par le curriculum ordinaire, donc ceux qui ont des problèmes de rendement scolaire. Mais, de toute évidence, bon nombre d'élèves doués sont en avance sur le plan scolaire et d'aucuns sautent même des classes. Aussi, lorsque certains d'entre eux rencontrent des difficultés et échouent même, ce n'est pas à cause de leur rendement intellectuel, mais plutôt à cause du décalage qui existe « entre le développement intellectuel trop précoce et les autres sphères du développement (physique et affective) qui ne suivent pas le même rythme » (Pelsser, 1989, p.93). En d'autres termes, pour les élèves doués et talentueux, l'échec scolaire découlerait avant tout de difficultés sur le plan relationnel, de problèmes d'adaptation sociale et d'un manque de maturité psycho-affective. Aussi, pour cette raison, nous retirons les élèves doués et talentueux de la présente catégorie pour les incorporer dans la catégorie précédente, dénommée « difficultés comportementales ».

Au niveau des modalités d'intervention, force est de relever le débat opposant les tenants d'une inclusion totale (placement de l'élève ayant une insuffisance intellectuelle dans la classe ordinaire) et les tenants d'une intégration plus modérée (placement de l'élève dans la classe spéciale). De fait, la question du placement le mieux adapté pour les élèves ayant un retard mental ne porte pas encore le sceau de l'unanimité. À cet effet, une étude menée par Pauline Beaupré (1992) indique que les élèves ayant un retard mental scolarisés dans une classe ordinaire présentent plus de comportements réactifs positifs avec leurs pairs et qu'ils augmentent leurs acquisitions en motricité fine, mais que les élèves recevant l'enseignement dans une classe spéciale réalisent davantage d'acquisitions sur le plan de la motricité globale et de l'autonomie fonctionnelle (dans Trépanier et St-Laurent, 1996, p.80-83). À vrai dire, il existe aussi des points d'entente. En effet, la littérature sur le sujet s'accorde pour dire que (a)

la personnalisation et l'individualisation de l'enseignement, que (b) la collaboration entre les administrateurs, les parents et tous les intervenants scolaires et que (c) l'intervention de spécialistes dans les domaines de la physiothérapie, de l'ergothérapie et de l'orthophonie sont des mesures essentielles et nécessaires pour répondre le mieux possible aux élèves ayant une insuffisance intellectuelle.

Au fond, la volonté de diversification des stratégies d'enseignement, la souplesse dans la gestion de la classe et la réelle concertation entre les différents acteurs scolaires sont autant de mesures qui conviennent tout aussi bien à la catégorie d'élèves suivante, soit celle des élèves ayant des déficiences somatiques.

(E) Les déficiences somatiques

Ce que nous entendons par déficiences somatiques se trouve sous des appellations diverses dans la littérature : pour d'aucuns, il convient de parler de « déficience sensorielle ou physique » (Goupil, 1997, p.273-298 ; Trépanier et St-Laurent, 1996, p.87-114), alors que d'autres préfèrent l'expression « déficiences sensorielles » (Lafon, 1991, p.558). Nous avons opté pour l'expression de déficiences somatiques parce que celle-ci regroupe implicitement, d'après l'étymologie même de l'adjectif somatique, les divers types de déficiences énumérées ci-après : (a) déficience visuelle (élève fonctionnellement voyant et aveugle), (b) déficience auditive (élève malentendant et sourd), ainsi que (c) déficience physique (déficience motrice et organique). Avant de passer en revue ces différents termes, il convient de préciser que les critères d'identification de ces déficiences sont définis précisément et que la littérature sur le sujet fait une nette distinction entre les définitions légales et les définitions fonctionnelles. Ceci étant dit, pour ne pas entrer dans des détails trop techniques, nous nous attarderons sur la définition fonctionnelle de ces déficiences, soit celle-là même dont « l'énoncé assure une compréhension efficiente de la part du destinataire ou du lecteur » (Legendre, 2005, p.357).

- (a) **déficience visuelle** : la définition fonctionnelle de la déficience visuelle est basée sur le moyen utilisé par l'élève pour lire et pour écrire. Ainsi, dans les écoles, on entend fréquemment les expressions « fonctionnellement voyant » et « fonctionnellement aveugle ». De fait, les personnes fonctionnellement voyantes

utilisent le système graphique pour lire et pour écrire, alors que les personnes fonctionnellement aveugles se servent du braille. En classe, il faut donc prévoir l'organisation et le matériel nécessaires (rangement sécuritaire, manuels en braille, livres sur cassettes). Par ailleurs, notons que la déficience visuelle « peut se produire à tout âge et peut être de nature congénitale ou acquise. La gravité de la déficience visuelle est généralement déterminée en termes de réduction de l'acuité visuelle » (OMS²⁴, 2005, en ligne). De plus, Georgette Goupil (1997) précise que la déficience visuelle « est évaluée à l'aide du degré d'acuité visuelle et du diamètre du champ de vision » (p.297).

- (b) **déficience auditive** : on mesure la déficience auditive en « évaluant le degré d'acuité et de discrimination auditives ainsi que le seuil de tolérance au son » (Goupil, 1997, p.298). De fait, la perte auditive peut être plus ou moins prononcée. Ainsi, dépendamment du degré de perte auditive (légère, modérée, sévère ou profonde), on distingue les personnes malentendantes des personnes sourdes. Chez une personne sourde, la déficience auditive exclut toute information venant de l'audition, avec ou sans prothèse auditive. De ce fait, une personne sourde utilisera la communication totale, un mode de communication qui privilégie les mains (outil de sortie) et les yeux (outil d'entrée). Par contre, une personne malentendante possède suffisamment de résidu auditif pour rendre possible le traitement de l'information par le canal auditif. Elle utilisera donc l'oralisme, un mode de communication qui privilégie la parole (outil de sortie) et l'oreille (outil d'entrée). En somme, la déficience auditive se résume à une « déficience de l'oreille, de ses structures annexes et de leurs fonctions » (Legendre, 2005, p.353). Certains auteurs comme Stephens, Blackhurst et Magliocca (1988) ajoutent qu'il convient de distinguer cinq types de surdité : « conductive, neurosensorielle, mixte, fonctionnelle et centrale » (dans Goupil, 1997, p.286-287).
- (c) **déficience physique** : bien que les élèves ayant une déficience physique présentent une gamme étendue de conditions physiques différentes, celles-ci font l'objet de diagnostics précis : la paraplégie, la paralysie cérébrale et la dystrophie musculaire sont des exemples de déficiences motrices ; le diabète, l'hémophilie et les troubles cardiaques sont des exemples de déficiences organiques (dans Goupil, 1997, p.294). Lorsqu'un élève présentant de telles déficiences fait son entrée à l'école, l'absence d'autonomie et les problèmes de santé font souvent l'objet d'interrogations de la part des intervenants scolaires. En règle générale, la collecte minutieuse d'informations sur le plan médical, des déplacements, du transport et des soins personnels suffit à dissiper ces inquiétudes. Aussi, selon Daniel Hallahan et James Hoffman (1994), cette catégorie d'élèves se définit comme celle dont « les limitations physiques ou les problèmes de santé ont des effets sur la fréquentation scolaire ou sur l'apprentissage au point où il est

²⁴ Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

nécessaire de recourir à des services, de la rééducation, de l'équipement, du matériel ou des installations spécialisées »²⁵ (p.386).

L'étendue des modalités de services offertes aux élèves ayant des déficiences sensorielles s'étend de la résidence avec supervision jusqu'à la classe ordinaire (avec l'appui d'un enseignant itinérant), en passant par l'école et la classe spéciale (dans Hallahan et Hoffman, 1994, p.325-326 ; p.369-371). Pour les élèves ayant une déficience physique, s'ajoutent le placement dans un centre hospitalier ou l'enseignement à domicile, dépendamment du type et de la gravité de la déficience physique (dans Hallahan et Hoffman, 1994, p.421). Cependant, qu'il s'agisse d'une déficience physique ou sensorielle, tout le monde s'accorde pour dire que « la coordination entre intervenants et parents, la connaissance de l'information pertinente, l'adoption d'une attitude ouverte et l'acquisition des ressources nécessaires sont autant de facteurs qui facilitent la scolarisation de ces élèves » (Goupil, 1997, p.297).

La présentation de ces cinq grandes catégories d'inadaptation scolaire nous a permis de mieux cerner les particularités et les spécificités de tous les élèves considérés comme ayant des besoins particuliers. De fait, tout le monde reconnaîtra que ces cinq catégories sont bien distinctes les unes des autres et qu'on ne saurait confondre l'agressivité et la déficience visuelle. À ce sujet, certains auteurs évoquent la clause d'exclusion, selon laquelle « tous les élèves dont les problèmes d'apprentissage sont principalement causés par des facteurs autres que le trouble de l'apprentissage, sont exclus de cette catégorie » (Benoît, 2000, p.147-148). Ainsi, d'après cette clause, la catégorie des élèves ayant un retard scolaire regroupe donc des élèves qui présentent des difficultés diverses, qu'on ne peut expliquer par leur origine sociale, par une perturbation affective ou par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle. Citons un exemple concret : « un élève qui ne peut apprendre à lire ou à compter en raison d'une déficience intellectuelle profonde ne sera pas inclus dans la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage » (Goupil, 1997, p.52). Ceci dit, il s'avère que certaines difficultés propres à une catégorie puisent leur source dans une autre catégorie ou peuvent engendrer des difficultés supplémentaires. Dans ce sens, ces associations correspondent à ce qu'on appelle « comorbidité » en médecine. Les quelques exemples suivants en témoignent :

²⁵ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

(1) déficience auditive et difficultés comportementales : les pertes auditives peuvent avoir pour les élèves concernés des conséquences sur la communication, le rendement scolaire et l'adaptation sociale et émotive. En ce qui concerne ce dernier domaine, certaines études semblent montrer que la communication dans la classe ordinaire entre un élève malentendant et les autres élèves demeure très difficile, ce qui se traduit souvent par une attitude de retrait et d'isolement de la part de l'élève malentendant (dans Trépanier et St-Laurent, 1996, p.97).

(2) déficience physique et retard scolaire : les élèves ayant une déficience physique peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage et accuser un retard scolaire. En effet, « si le handicap physique n'est pas la cause directe de l'échec scolaire, il peut être source de difficultés d'adaptation à l'origine d'un échec » (Boutin et Daneau, 2004, p.46).

(3) insuffisance intellectuelle et difficultés comportementales : les élèves ayant une insuffisance intellectuelle échouent régulièrement dans les activités scolaires et subissent de ce fait le rejet de leurs pairs. Il en découle une estime de soi négative, une relation à autrui difficile et une attitude de retrait. Cet exemple montre que le rendement intellectuel et l'affectivité sont deux concepts étroitement liés.

En résumé, nous avons abordé jusqu'à présent les concepts d'élève, de scolarité obligatoire, de besoins particuliers et d'inadaptation scolaire. Ce faisant, nous avons pu constater que tous ces concepts sont étroitement liés. De plus, grâce aux catégories d'inadaptation scolaire, nous sommes parvenus à définir plus précisément les populations d'élèves qui ne parviennent pas à atteindre les exigences imposées par le curriculum scolaire et qui ce faisant se retrouvent en situation d'échec scolaire. Bref, il ne nous reste plus qu'à découvrir de quelle manière les systèmes scolaires peuvent répondre aux élèves ayant des besoins particuliers afin de les remettre sur la voie de la réussite. À vrai dire, nous avons déjà proposé quelques pistes de réflexion en abordant les modalités d'intervention préconisées dans la littérature pour chacune des catégories d'inadaptation scolaire. En théorie, les réponses pouvant être apportées par les systèmes scolaires aux élèves en difficulté se résument à deux grands pôles distincts, mais complémentaires, soit les ressources supplémentaires et les mesures spéciales d'enseignement. Dans les pages à venir, nous nous proposons de décrire plus en détail ce que nous entendons par ces deux expressions.

2.4. Les ressources supplémentaires

Lorsque l'école se fixe pour mission de garantir la réussite scolaire de tous les élèves, notamment de ceux ayant des besoins particuliers, elle ne peut se soustraire à mettre en œuvre des ressources supplémentaires. En théorie, ces ressources peuvent être de nature diverse. Elles peuvent prendre la forme d'un soutien additionnel à l'élève ou à l'enseignant. On parle alors de ressources supplémentaires **en personnel** (aide-éducateur, enseignant itinérant ou orthopédagogue). Lorsque des adaptations s'avèrent nécessaires dans l'enceinte de l'école ou à l'intérieur même de la classe ordinaire, on parle de ressources supplémentaires **en matériel** (matériel spécialisé, aide auditive, livres sur cassette). Enfin, lorsque des crédits additionnels sont alloués pour venir en aide aux élèves en difficulté, on parle de ressources supplémentaires **financières** (dépenses en personnel, dépenses en matériel). De fait, l'utilisation de ces ressources additionnelles permet à l'élève de mieux réussir et sert par la même occasion à maximiser la performance du système scolaire. En ce sens, ces ressources sont essentielles pour assurer un enseignement de qualité, mais également « pour susciter chez ces élèves un apprentissage plus efficace et plus productif » (OCDE, 2000, p.8).

Dans ce contexte, Renald Legendre (2005) parle de **services (éducatifs) particuliers** et mentionne qu'il s'agit de « services éducatifs s'adressant aux élèves du primaire et du secondaire qui, en raison d'un handicap, permanent ou temporaire, ou de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, ont besoin d'une réadaptation ou d'une ré-éducation » (p.1232). De façon idéale, il faudrait donc « veiller à ce que l'activité éducative fasse appel à l'ensemble des forces dont l'enfant dispose tout en exploitant au maximum l'ensemble des ressources du milieu environnant » (COPEX²⁶, 1976, p.566). En ce sens, les ressources supplémentaires constituent autant de réponses qui peuvent être apportées par les systèmes d'éducation pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. Il ne reste donc plus qu'à déterminer la manière dont elles sont organisées au sein même d'un système d'éducation.

En théorie, la réponse nous est fournie par le **modèle en cascade**. En effet, celui-ci s'avère être tout simplement « le modèle le plus répandu pour l'organisation des mesures

²⁶ Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée (COPEX)

spéciales d'enseignement »²⁷ à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers (Cartwright et al., 1989, p.34 ; Epps et Tindal, 1987, p.214). Aussi, dans la section qui suit, le modèle en cascade et les diverses mesures spéciales d'enseignement feront l'objet d'une analyse plus minutieuse.

2.5. Les mesures spéciales d'enseignement (modèle en cascade)

Le modèle en cascade, conçu à l'origine par Maynard Reynolds en 1962, a été repris et adapté à plusieurs reprises²⁸ : d'abord par Evelyn Deno en 1970, puis par Lloyd M. Dunn en 1973, puis par Bill R. Gearheart et COPEX en 1974, ensuite par Bill R. Gearheart et Mel W. Weishahn en 1976 et plus récemment par Scott B. Sigmon en 1987. Pour tous ces auteurs, l'idée fondamentale derrière le modèle en cascade repose sur le principe que le meilleur moyen d'assurer un encadrement approprié à tous les élèves est de leur fournir un continuum de services adaptés à leurs besoins éducationnels allant de la classe ordinaire avec l'enseignant ordinaire jusqu'à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier, tout en favorisant la scolarisation dans le cadre le plus normal possible. D'ailleurs, le rapport COPEX précise que « seuls les besoins de l'enfant en difficulté devront servir au choix de la mesure éducative appropriée » (1976, p.591). Le modèle en cascade propose d'ailleurs « une démarcation plus souple entre l'enseignement spécial et ordinaire facilitant le passage d'un palier à l'autre, celui-ci étant dicté par les besoins des élèves »²⁹ (Epps et Tindal, 1987, p.214). Cet argument doit être souligné. En effet, il existe d'autres modèles d'organisation scolaire où cette démarcation est plus stricte. C'est notamment le cas du modèle connu sous le nom anglais de « *two box theory* » (Reynolds et Birch, 1977, p.30). Dans ce modèle beaucoup plus dualiste, l'enseignement ordinaire et spécial forment deux systèmes distincts où l'on retrouve d'un côté, les élèves et leurs enseignants dans des écoles ordinaires, et d'un autre côté, les élèves et leurs enseignants dans des écoles spéciales. Par contre, le modèle en cascade, basé sur le courant de normalisation, lui-même originaire des pays scandinaves, met davantage l'accent « sur la notion de mesure appropriée pour couvrir

²⁷ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

²⁸ Ces différents modèles sont présentés en annexe (Appendice A)

²⁹ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

toute intervention, de la plus simple à la plus complexe » (COPEX, 1976, p.598). En d'autres termes, c'est « la réponse aux besoins de chaque élève qui devrait guider le choix d'un modèle de service » (Trépanier, 2003, p.48). Ci-dessous, la figure 2.1. reprend le modèle en cascade retenu pour les besoins de l'étude avec les divers niveaux de mesures spéciales d'enseignement. Il s'agit du modèle en cascade élaboré par Bill R. Gearheart en 1974 et adapté par la suite par COPEX (1976, p. 637).

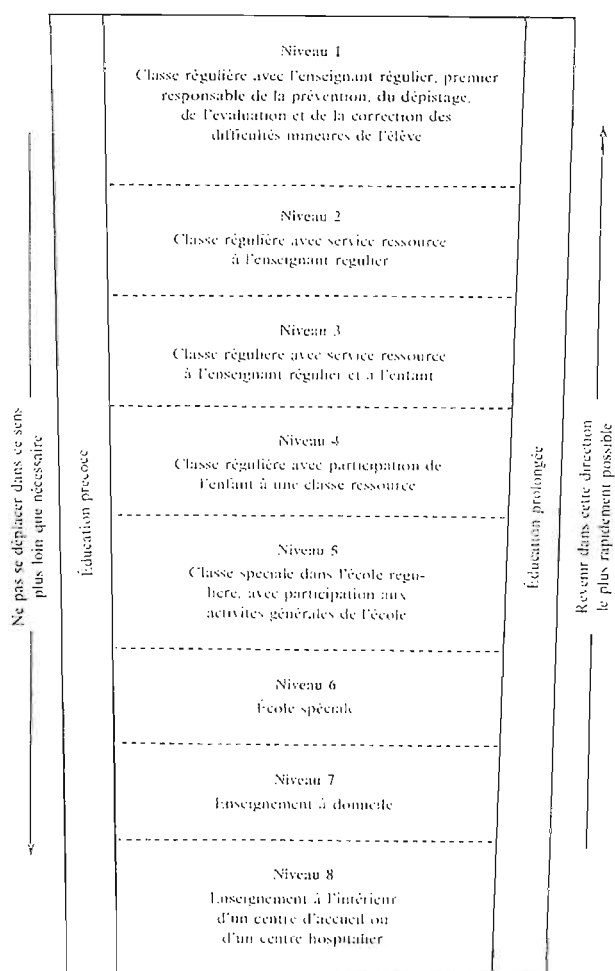


Figure 2.1. : Le modèle en cascade : Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (Tirée de Gearheart, 1974, p. 242, adaptée par COPEX, 1976, p. 637, dans Gaudreau, 1980, p. 246).

Avant d'expliciter les différents niveaux composant le modèle en cascade, deux remarques s'imposent : d'une part, le modèle en cascade comporte une diversité de mesures, graduées en fonction des besoins de l'enfant et dans une perspective de normalisation. À l'origine, le courant de normalisation « ne concerne pas seulement les personnes affectées par un handicap ou une difficulté, mais touche aussi les personnes qui sont en contact avec elles, leur famille et la société même » (Nirje, 1980, dans Doré et al., 1996, p.32). Pour les besoins de notre étude, nous ferons abstraction de la philosophie qui sous-tend le principe de normalisation et le modèle en cascade pour nous concentrer davantage sur les mesures spéciales d'enseignement à proprement parler. Pour tout dire, nous voulons éviter le débat opposant l'intégration et la ségrégation, ce dernier dépassant largement les limites de notre recherche.

D'autre part, nous savons pertinemment que le modèle en cascade fait l'objet de vives critiques et que son application sur le terrain n'est presque pas concevable tant les efforts et les moyens à déployer sont incommensurables. Pourtant, à l'origine, ce modèle n'est rien d'autre qu'un construit théorique proposant tout simplement un ensemble complet de mesures spéciales pour aider l'élève en difficulté. Ce faisant, il s'accommode parfaitement des différences qui existent dans l'organisation des services supplémentaires et des mesures spéciales d'enseignement, quel que soit le système d'éducation. De fait, le modèle en cascade peut répondre à l'ensemble des besoins des élèves selon des modalités diverses, tout en s'adaptant aux circonstances. Nous espérons que cet argument éclaire quelque peu notre choix. Par conséquent, l'originalité de notre recherche réside dans le fait de prendre le modèle en cascade pour analyser et comparer les réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.

Revenons maintenant aux divers niveaux qui constituent le modèle en cascade. De façon générale, le modèle en cascade est constitué de huit niveaux distincts. La littérature sur le sujet indique d'ailleurs que ce modèle propose tout d'abord trois niveaux de ressources et d'aide pour l'élève en difficulté ou pour l'enseignant de la classe ordinaire (niveaux 1 à 3), avant d'envisager une intervention à l'extérieur de la classe ordinaire (niveaux 4 et 5), ou une intervention à l'extérieur de l'école ordinaire (niveaux 6 à 8) (dans Cartwright et al., 1989, p.34-54 ; COPEX, 1976, p.594-609 ; Epps et Tindal, 1987, p.214 ; Gearheart et Wright,

1979, p.79-83 ; Trépanier, 2003, p.18-19). Les quelques paragraphes qui suivent abordent de façon sommaire les huit niveaux dont nous venons de parler.

2.6. Les huit niveaux du modèle en cascade

Au niveau 1, le modèle privilégie la classe ordinaire avec l'enseignant ordinaire comme premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève. L'enseignant de la classe « centre son intervention sur les besoins de chaque enfant ; il individualise son enseignement et vise au progrès continu de chacun de ses élèves » (COPEX, 1976, p.600). À ce niveau, ni l'élève, ni l'enseignant ne bénéficient d'une assistance supplémentaire.

Au niveau 2, l'élève nécessitant davantage de support obtient indirectement de l'aide puisque c'est en réalité l'enseignant ordinaire qui reçoit un service ressource (psychologue scolaire, orthopédagogue, pédagogue consultant). L'enseignant ordinaire demeure néanmoins le premier responsable de l'élève. La fonction première de la personne ressource consiste à aider l'enseignant de la classe, « soit en jouant un rôle de consultation, soit en contribuant au développement et à l'utilisation d'une instrumentation utile à l'intervention éducative ou rééducative » (COPEX, 1976, p.601). En accordant ses services à l'enseignant de la classe ordinaire, « ce maître consultant mettra surtout l'accent sur l'individualisation de l'enseignement, l'adaptation du matériel et les techniques d'analyse et de modification du comportement » (Goupil et Boutin, 1993, p.72). Les diverses propositions ainsi émises visent donc à apporter des modifications au programme scolaire ou à fournir du matériel complémentaire aidant l'élève à mieux suivre le programme ordinaire.

Au niveau 3, l'action du service ressource s'exerce auprès de l'enseignant de la classe et auprès de l'élève en difficulté puisque « cette intervention est effectuée par un spécialiste des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement et elle s'inscrit dans un travail d'équipe avec le pédagogue responsable de la classe régulière » (COPEX, 1976, p.602).

Au niveau 4, l'élève participe à une classe ressource (classe spéciale, dénombrement flottant, classe d'observation), mais demeure la majeure partie du temps dans la classe ordinaire. Son affectation à la classe ressource est tributaire du nombre et de la gravité des difficultés qu'il rencontre dans certaines branches scolaires. De fait, « ce modèle de service s'adresse aux enfants qui ont besoin de support additionnel et intensif qui ne peut être donné au sein de la classe régulière » (Goupil et Boutin, 1993, p.75). En somme, la classe ressource est simplement « un centre de ressources spécifiques pour faire face à certaines difficultés de l'enfant sur les plans du développement du langage, du développement visuel, du développement auditif, ou de la psychomotricité » (COPEX, 1976, p.603).

Au niveau 5, l'élève est placé dans une classe spéciale (classe spécialisée, classe adaptée, classe d'appoint, classe d'accueil) à l'intérieur de l'école ordinaire. Ainsi, il peut participer aux activités générales de l'école : récréations, films, visites. Dans ce modèle, les élèves sont sous la responsabilité de l'enseignant de la classe spéciale, mais ils peuvent être intégrés à la classe ordinaire pour les périodes de musique, arts et plastiques (dans Goupil et Boutin, 1993, p.79). L'idée est d'éviter le plus possible une ségrégation complète. Pour tout dire, « l'enfant fréquente une classe spéciale lorsque la gravité de ses difficultés ne lui permet plus de suivre la majeure partie des activités d'une classe régulière » (COPEX, 1976, p.603).

Pour les trois niveaux qui restent, à savoir les environnements les plus restrictifs, la ségrégation devient cependant inévitable et le modèle en cascade rejoint en ce sens la « *two box theory* » (Reynolds et Birch, 1977, p. 30).

Ainsi, **au niveau 6**, on retrouve l'école spéciale. D'après Renald Legendre, l'école spéciale constitue un « établissement destiné à offrir des services éducatifs adaptés aux élèves handicapés en raison d'une déficience d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou psychologique » (2005, p.480). De fait, l'école spéciale peut constituer une « mesure de dernier recours pour des enfants physiquement handicapés et qui réclament des mesures médicales de ré-éducation physique, pour des enfants gravement perturbés sur les plans affectif et caractériel et dont le comportement est incompatible avec le fonctionnement d'une école régulière, ou, enfin, pour des enfants débiles moyens qui n'ont pas l'autonomie requise ou que le milieu n'est pas prêt à accueillir dans une école régulière » (COPEX, 1976, p.604).

Au **niveau 7**, on retrouve l'enseignement à domicile. À vrai dire, « certains enfants ne peuvent pendant une période plus ou moins longue fréquenter une école à cause, par exemple, d'une maladie, d'une convalescence, d'un handicap physique » (COPEX, 1976, p.605). Notons toutefois que la raison d'être de tout programme d'enseignement à domicile doit être le bien de l'enfant.

Enfin, au **niveau 8**, l'enseignement s'effectue dans un centre d'accueil ou dans un centre hospitalier. Le placement institutionnel ne doit être envisagé que si les autres solutions ont été vaines. En aucun cas, il ne devrait servir à se décharger de l'enfant. « Si l'enfant est placé dans un centre hospitalier pour raisons médicale ou chirurgicale, il y reçoit l'enseignement, suivant un programme allégé, dont la fréquence et la durée seront dosées en fonction de l'état de l'enfant » (COPEX, 1976, p.606). Notons toutefois que le recours à cette mesure extrême n'est pas forcément négative puisque « pour certains jeunes, le placement en centre d'accueil s'avère être la meilleure alternative »³⁰ (Cartwright et al., 1989, p.36).

Dans le cadre du présent mémoire, il ne s'agit pas de savoir si le placement d'une certaine population d'élèves en difficulté est justifié ou non. Il importe beaucoup plus de découvrir quelles sont les mesures concrètes prises par les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.

2.7. Les objectifs de la recherche

Maintenant que nous avons défini les divers concepts clés de façon opératoire, nous pouvons émettre les trois objectifs spécifiques de notre recherche. Notons qu'ils sont en lien étroit avec la question de recherche énoncée dans la problématique (chapitre 1). Il faut comprendre ces trois objectifs comme trois niveaux d'analyse succincts d'une même problématique. Ils s'énoncent comme suit :

- Le premier objectif est double : dans un premier temps, il s'agit d'analyser par le biais de la grille d'analyse des catégories (articulée autour du modèle en cascade

³⁰ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

et des groupes d'inadaptation scolaire) les textes législatifs scolaires et les autres documents officiels en vigueur pour autant qu'ils fassent référence à l'organisation des mesures spéciales d'enseignement et des ressources humaines, matérielles ou financières supplémentaires engagées par les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois ; dans un deuxième temps, il s'agit de présenter de façon systématique les réponses apportées par ces deux systèmes d'éducation aux élèves ayant des besoins particuliers.

- Le deuxième objectif consiste à comparer l'organisation des ressources supplémentaires et des mesures spéciales d'enseignement prônée par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois et de mettre en perspective les convergences et les divergences relatives aux mesures d'aide, de soutien et d'encadrement pour les élèves ayant des besoins particuliers.
- Le troisième et dernier objectif s'oriente vers une méta-réflexion portant sur les présupposés qui sous-tendent les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois et sur la philosophie inhérente aux politiques éducationnelles respectives, qui inspirées d'une certaine vision du monde, influencent l'organisation scolaire, l'organisation des mesures d'aide offertes aux élèves ayant des besoins particuliers et, somme toute, la rentabilité du système scolaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les deux chapitres précédents ont montré que la présente recherche s'intéresse avant tout à la situation des élèves qui ont des problèmes de rendement scolaire et aux mesures de soutien et d'assistance offertes par les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois pour leur venir en aide. Dans ce troisième chapitre, nous allons aborder le volet méthodologique de notre recherche. En ce sens, nous allons expliquer comment nous entendons sélectionner les documents pertinents pour la recherche, présenter les éléments nécessaires à la construction de notre instrument de recherche et spécifier les étapes propres à notre devis de recherche. Le chapitre commence toutefois par la description du type de recherche et par la présentation de la démarche et du mode d'investigation.

3.1. Le type de recherche, la démarche et le mode d'investigation

La présente recherche est de type exploratoire, et ce, à deux égards : d'un côté, parce qu'elle comble un vide en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, à savoir l'analyse de contenu de documents législatifs et, d'un autre côté, parce qu'elle applique ces inscripteurs à un nouveau matériel, soit les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois. D'ailleurs, d'après Renald Legendre (2005), la recherche exploratoire est une « recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (p.1150). De fait, les principaux champs d'application du recueil d'informations semblent indiquer que la recherche exploratoire met plus l'accent sur la compréhension, mais aussi, en moindre mesure, sur la description et sur l'explication (dans De Ketele et Roegiers, 1996, p.126-130).

La démarche d'investigation est l'enquête. C'est une démarche qui est inhérente à la recherche exploratoire, dont le but consiste « à dégager un tableau d'ensemble des propriétés ou des conditions d'existence des phénomènes en fonction des caractéristiques qui définissent la population étudiée » (Gagné et al., 1989, p.46). Dans notre cas, ce sont en fait les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois qui constituent la population étudiée.

En ce qui concerne le mode d'investigation, il s'agit de l'analyse de contenu. À vrai dire, « au sens restreint du terme, l'analyse du contenu va porter sur deux types de contenus : les contenus latents et les contenus manifestes » (Van der Maren, 1995, p.412). Ceci dit, le choix classique entre l'analyse des contenus manifestes et l'analyse des contenus latents ne se pose pas puisque nous aurons recours aux deux approches qui s'avèrent au bout du compte « beaucoup plus complémentaires qu'opposées » (L'Ecuyer, 1987, p.52). Pour atteindre notre premier objectif de recherche, à savoir l'analyse des réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers, nous aurons recours à l'analyse des contenus manifestes. En effet, ceux-ci désignent « le matériel brut faisant l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit ou écrit » (L'Ecuyer, 1987, p.51). L'atteinte du deuxième objectif sera abordée plus loin dans le texte. En ce qui concerne l'atteinte du troisième objectif, à savoir, une méta-réflexion sur les politiques scolaires luxembourgeoises et québécoises à l'instar des réponses offertes aux élèves ayant des besoins particuliers, nous aurons recours à l'analyse des contenus latents puisque cette dernière a pour but « le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente, ou inconsciente » (Van der Maren, 1995, p.412). Cette façon de procéder nous paraît légitime puisqu'« avant d'évaluer ce qui n'est pas dit, il faut auparavant analyser minutieusement le contenu de ce qui est dit » (L'Ecuyer, 1987, p.52). Maintenant, pour reprendre des termes propres à René L'Ecuyer, il convient de savoir quel est le matériel brut sur lequel va porter notre analyse ?

3.2. La constitution des données et la technique de cueillette des données

La littérature sur le sujet montre que la nature des documents peut être extrêmement variée (dans Cellard, 1997, p.252-255 ; De Ketele et Roegiers, 1996, p.32-33 ; Grawitz, 1996, p.521-541 ; Landry, 1997, p.329-331 ; Sabourin, 2003, p.359-361). Pour les besoins de notre recherche, nous nous limiterons aux documents écrits, publiés, officiels et publics en vigueur concernant les réponses apportées sur une base légale par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, pour le Québec, nous pensons par exemple à la Loi sur l'instruction publique, aux divers régimes pédagogiques et aux conventions collectives. Pour le Luxembourg, nous pensons en premier lieu au Code de l'éducation nationale, mais aussi à d'autres lois et règlements pour autant qu'ils fassent état de la situation éducative actuelle. En ce sens, il s'agira moins d'analyser de façon exhaustive tous les documents scolaires publiés jusqu'à nos jours que de sélectionner, d'une part et d'autre, une quantité déterminée de documents qui respectent les critères énumérés ci-dessus.

La sélection sera donc intentionnelle parce que le danger d'avoir des documents sans intérêt pour notre recherche ou le risque de passer à côté de documents pertinents seraient trop grands. Dans cette optique, nous avons recours à une technique non probabiliste, appelée l'échantillonnage « par choix raisonné » (Beaud, 2003, p.225), ou bien encore « l'échantillon intentionnel » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.97). Si cette technique est en fait peu coûteuse, rapide et facile à appliquer, son inconvénient majeur réside dans « l'impossibilité d'évaluer les erreurs d'échantillonnage » (Beaud, 2003, p.221). Nous reviendrons sur ce point dans les limites de la recherche. Dans les pages qui suivent, nous allons tout d'abord décrire notre instrument de recherche, puis nous allons exposer les diverses étapes du devis de recherche.

3.3. L'instrument de recherche

Comme nous n'avons pas trouvé dans la littérature scientifique d'instrument adapté à l'analyse et à la comparaison des mesures d'aide et de soutien organisées par des systèmes d'éducation à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers, nous avons pris l'initiative

de construire notre propre grille d'analyse. En effet, l'analyse de contenu est « une technique d'analyse des données visant à décrire et à interpréter de manière systématique le contenu manifeste des communications » (Mace et Pétry, 2000, p.114). D'ailleurs, il est vrai que pour assurer une plus grande objectivation du processus de recherche, toute méthode d'analyse de contenu doit franchir un certain nombre d'étapes. À ce sujet, René L'Ecuyer remarque que « l'analyse de contenu doit suivre systématiquement six étapes, chacune d'elles devant se dérouler de façon bien précise pour atteindre cette objectivation nécessaire » (1987, p.63). De fait, pour la construction de la grille d'analyse et pour l'élaboration de notre devis d'analyse de contenu, nous nous basons sur différents auteurs (Aktouf, 1987, p.121-125 ; Landry, 1997, p.335-350 ; L'Ecuyer, 1987, p.54-61 ; Van der Maren, 1995, p.431-482 ; Van der Maren, 2003, p.164-176). Ainsi, la définition des catégories, la détermination des unités d'analyse et l'élaboration d'un guide de codification vont nous servir à construire la grille d'analyse. La collecte, l'analyse et l'interprétation des données ainsi que l'élaboration des hypothèses vont plutôt constituer les étapes propres au devis de recherche.

3.3.1. La définition des catégories (et des sous-catégories)

La problématique de la définition des catégories se rapporte aux concepts clés définis antérieurement, soit ceux concernant l'inadaptation scolaire et ceux concernant le modèle en cascade. Selon Omar Aktouf (1987), une catégorie est « la caractéristique selon laquelle on regroupera un certain nombre de répondants ou d'éléments » (p.122). En un mot, « l'analyste doit regrouper l'ensemble des réponses possibles sous différentes catégories, de façon à pouvoir coder les réponses semblables sous une même étiquette » (Van der Maren, 1995, p.438). Ceci dit, les catégories doivent satisfaire certaines conditions. En effet, elles devraient être « exhaustives, pertinentes, objectives, homogènes, productives et mutuellement exclusives » (L'Ecuyer, 1987, p.60). De plus, elles peuvent être prévues ou pas. Ainsi, elles peuvent être induites à partir des textes analysés (modèle ouvert), ou bien déterminées dès le départ par une théorie (modèle fermé). Pour notre part, nous optons pour le **modèle mixte** « où une partie des catégories analytiques dérive d'une théorie alors qu'une autre partie émerge du matériel analysé » (Landry, 1997, p.336), afin de mieux faire face à l'imprévu. L'utilisation

d'une grille d'analyse est indispensable puisque « pour effectuer une analyse de contenu, il faut construire une grille d'analyse qui servira à évaluer le contenu des communications » (Mace et Pétry, 2000, p.114). De plus, il s'avère finalement que « le codage mixte, souvent plus pratique, répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire » (Van der Maren, 1995, p.440).

Pour élaborer notre grille d'analyse et pour déterminer les différentes catégories, nous nous appuyons sur les catégories d'inadaptation scolaire et sur le modèle en cascade, tous deux présentés dans le chapitre précédent, consacré au cadre conceptuel. Le recours à ces deux « modèles » est important puisqu'on « ne peut réaliser l'analyse comparative de plusieurs documents que si on les confronte à un même modèle, à une liste de rubriques communes » (Van der Maren, 1995, p.433). Aussi, l'atteinte du deuxième objectif de recherche devient dès lors possible grâce à l'utilisation de ce que nous appelons la **matrice théorique** générée de la façon suivante :

Dans un premier temps, le modèle en cascade sera subdivisé en **trois catégories** qui correspondent aux réponses pouvant être apportées aux élèves ayant des besoins particuliers, soit à l'intérieur de la classe ordinaire (I), soit à l'intérieur de l'école ordinaire (II), soit à l'extérieur de l'école ordinaire (III). Ces trois catégories se subdivisent ensuite en **huit sous-catégories** qui correspondent aux huit niveaux du modèle en cascade. La figure 3.1. illustre le modèle en cascade avec les différentes subdivisions que nous venons d'expliquer.

Dans un deuxième temps, tels que présentés dans le chapitre précédent, les groupes d'inadaptation scolaire sont au nombre de cinq et correspondent en fait aux **cinq catégories** suivantes : (A) retard scolaire, (B) désavantage socioculturel, (C) difficultés comportementales, (D) insuffisance intellectuelle, et (E) déficiences somatiques. Ces cinq catégories se subdivisent ensuite en un total de vingt (20) sous-catégories. Comme nous avons opté pour la grille d'analyse mixte, nous nous accordons la possibilité d'ajouter des catégories et des sous-catégories non prévues que nous désignons temporairement par le terme « autres ».

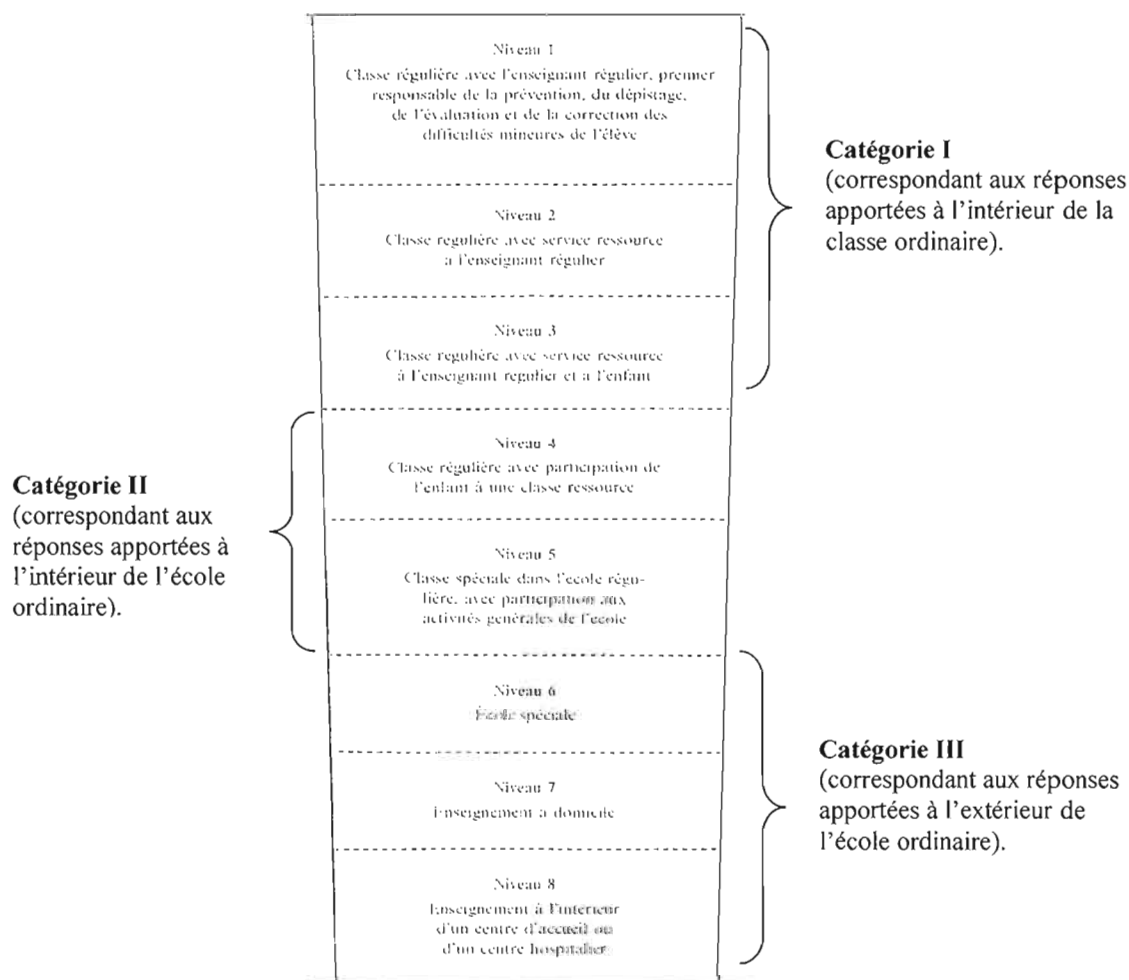


Figure 3.1. : Les trois catégories mutuellement exclusives et les huit sous-catégories correspondant aux huit niveaux du modèle en cascade servant à l'élaboration de la grille d'analyse mixte.

En fait, nous avons élaboré deux grilles d'analyse qui correspondent à deux niveaux différents d'analyse. En premier lieu, il faut citer la **grille d'analyse des catégories** (figure 3.2.). Dans cette grille d'analyse, nous avons placé les catégories du modèle en cascade sur l'axe horizontal et les catégories d'inadaptation scolaire sur l'axe vertical avec leurs codes respectifs. De plus, la présence d'une catégorie additionnelle, dénommée de façon temporaire par le terme « autres », s'explique par le fait que nous avons opté pour le modèle d'analyse mixte, lequel laisse la place à l'imprévu. En deuxième lieu, nous avons élaboré une autre

grille d'analyse que nous avons appelée la **grille d'analyse des sous-catégories** (figure 3.3.). Celle-ci reprend les huit sous-catégories du modèle en cascade et les vingt sous-catégories d'inadaptation scolaire avec leurs codes respectifs. Une fois de plus, la présence d'une sous-catégorie additionnelle dénommée temporairement « autres » s'explique par notre choix de modèle d'analyse. En troisième lieu, nous avons pensé à associer ces deux grilles d'analyse pour former la grille d'analyse des catégories et des sous-catégories, celle-là même que nous avons appelée **matrice théorique** (figure 3.4.). Cette dernière grille d'analyse est pertinente dans le sens où elle offre une vue d'ensemble des regroupements effectués. Elle est présentée dans les pages suivantes.

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socio-culturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Autres
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I					
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II					
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III					
	Autres	IV					

Figure 3.2. : La grille d'analyse des catégories (constituée des catégories du modèle en cascade et des catégories d'inadaptation scolaire).

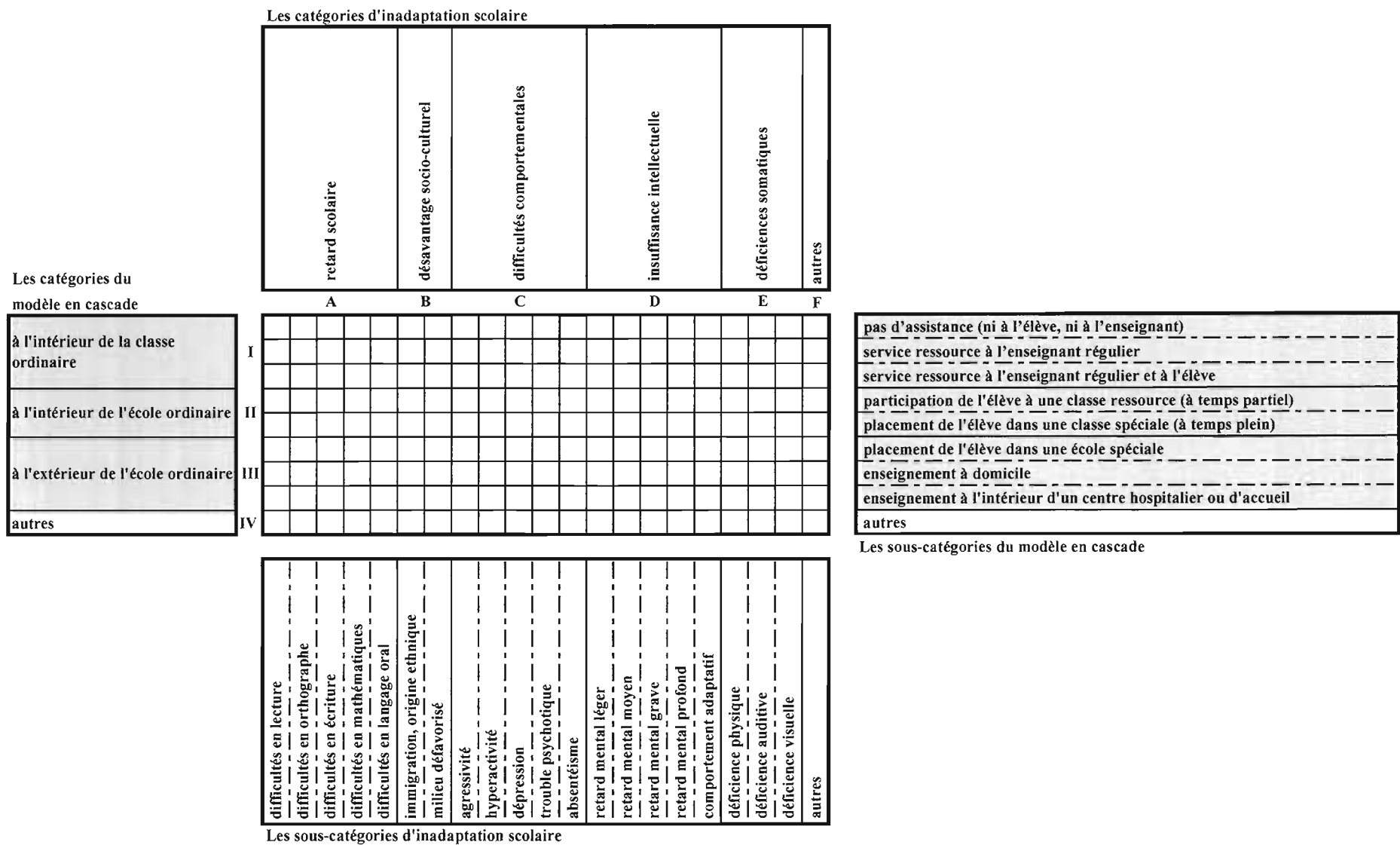


Figure 3.4. : La matrice théorique (constituée de la grille d'analyse des catégories et de la grille d'analyse des sous-catégories).

3.3.2. La détermination des unités d'analyse

Maintenant, peu importe le niveau d'analyse choisi, il subsiste un problème de base. Celui-ci consiste à déterminer les unités d'analyse, donc en quelque sorte à « définir sur quels critères certains passages du texte seront retenus et d'autres pas » (Van der Maren, 1995, p.432). Aussi, dans le cadre de notre recherche, l'unité d'analyse correspond à ce que Réjean Landry appelle « le thème » (1997, p.338). Pour sa part, Omar Aktouf parle plutôt d'« idée générale » (1987, p.123). Dans ce cas, « l'unité n'est plus alors un mot, une phrase ou portion de phrase, une unité grammaticale. Ce peut être tout cela, mais en tenant compte du contexte global dans lequel l'unité apparaît et qui lui confère une signification spécifique » (L'Ecuyer, 1988, p.56-57). Comme nous étudierons principalement des textes de loi et des règlements scolaires, notre codification portera sur des paragraphes et des articles à caractère législatif dans lesquels se trouve une unité significative se rapportant directement aux élèves ayant des besoins particuliers et/ou aux mesures d'aide qui leur sont destinées telles que définies dans le cadre conceptuel (ressources supplémentaires en personnel, en matériel ou financières et mesures spéciales d'enseignement).

3.3.3. L'élaboration d'un guide de codification

Pour garantir une plus grande fiabilité, fidélité et validité des données, nous aurons recours à la vérification des grilles d'analyse par deux autres codeurs. En effet, la vérification de la grille d'analyse par d'autres codeurs est importante pour tester « si la construction ou l'utilisation de la liste de codage comporte un biais » (Van der Maren, 1995, p.445). Aussi, les deux codeurs auront en leur possession la question de recherche, le cadre conceptuel avec les objectifs de recherche, les grilles d'analyse et le sommaire des documents dont il faudra contrôler le codage. « Pour calculer la fidélité du codage, la comparaison porte sur les mêmes passages significatifs » (Van der Maren, 1995, p.445). Si jamais la confrontation des codages engendre des modifications notables des grilles d'analyse, il conviendra de susciter à nouveau l'aide des deux codeurs jusqu'à ce que le degré de reproductibilité (la fiabilité intercodeurs) et la correspondance intracodeur (stabilité) soient de l'ordre de 90% après avoir procédé aux ajustements. Pour Jean-Marie Van der Maren (1995), « chercher 100% est absurde, car deux

mesures ne sont jamais identiques » (p.446). Ajoutons que la grille d'analyse des catégories et, si besoin, la grille d'analyse des sous-catégories seront utilisées aussi bien pour le codage des documents luxembourgeois que pour le codage des documents québécois.

Rappelons à ce stade que coder consiste à « accoler une marque à un matériel » (Van der Maren, 2003, p.167). Aussi, le code attribué à un passage considéré comme significatif lors du codage avec la grille d'analyse des catégories sera désigné par sa position dans cette grille, un peu comme une coordonnée. En ce sens, le code « E/III » correspond par exemple au placement d'élèves ayant des déficiences somatiques à l'extérieur de l'école ordinaire.

Pour mieux comprendre ce code, il convient de se rapporter à la grille d'analyse des catégories (figure 3.2., p.58) et savoir que les lettres majuscules (A à F) sont attribuées aux catégories d'inadaptation scolaire et que les chiffres romains (I à IV) font référence aux catégories du modèle en cascade. Par analogie, le code attribué lors du codage avec la grille d'analyse des sous-catégories se fera de façon semblable, mais en apposant simplement des indices alphabétiques aux lettres majuscules (donc : A^a, A^b, ..., F^a) pour désigner une sous-catégorie donnée d'inadaptation scolaire et en accolant des indices alphabétiques aux chiffres romains (donc : I^a, I^b, ..., IV^a) pour désigner une sous-catégorie du modèle en cascade. Pour chaque code attribué, une marque sera appliquée dans la case correspondante dans les grilles d'analyses respectives reflétant l'ordre d'apparition de ce code dans le texte analysé (soit la marque [01] pour indiquer le premier code qui apparaît dans le texte analysé, en veillant d'y ajouter un indicatif (titre) et la page auxquels la marque fait référence). Un lexique des codes avec d'autres exemples et toutes les explications nécessaires se trouve en annexe (Appendice B).

3.4. Le devis de recherche

Maintenant que nous avons présenté notre instrument de recherche, il est loisible de l'intégrer à notre devis de recherche. Selon Jean-Pierre Deslauriers et Michèle Kérisit (1997), plusieurs facteurs influencent l'élaboration du devis de recherche lorsqu'ils écrivent : « le

devis variera donc non seulement en fonction de l'objectif de la recherche, mais aussi selon les possibilités et les limites dans lesquelles elle se déroule » (p.86). Le devis de recherche consiste dans « l'arrangement des conditions de cueillette et d'analyse des données de façon à s'assurer à la fois de leur pertinence en fonction des objectifs de la recherche et de la parcimonie des moyens » (Selltitz et al., 1977, p.90, dans Deslauriers et Kérisit, 1997, p.86).

3.4.1. Étape 1 : La collecte des données

La première étape de notre devis de recherche sera la collecte des données. « Au moment de la collecte de l'information, il n'est pas nécessaire de recenser tous les faits sur le sujet plus large de la recherche ; tout ce dont on a besoin, c'est de l'information directement pertinente aux concepts opératoires » (Mace et Pétry, 2000, p.90). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous aurons recours à un échantillonnage par choix raisonné, donc à une technique non probabiliste. En effet, l'analyse de contenu « n'est pas une approche au hasard des choses, mais une méthode qui doit suivre des règles précises » (L'Ecuyer, 1988, p.52). Ainsi, pour des raisons de saturation des données, nous demanderons à des personnes ressources de nous aider lors de la collecte. Pour les documents québécois, nous demanderons à un professeur ayant tenu le cours « système scolaire québécois » de nous aider, ensuite nous nous adresserons à d'autres personnes ressources. Pour les documents luxembourgeois, nous nous mettrons d'abord en contact avec la personne responsable de la publication des textes législatifs scolaires au ministère de l'Éducation et ensuite avec d'autres personnes ressources.

3.4.2. Étape 2 : La prélecture du matériel et le premier codage

Après avoir constitué l'échantillon de documents pertinents pour la recherche, nous effectuerons une prélecture du matériel à l'aide de la grille d'analyse des catégories (figure 3.2., p.58) pour acquérir une vue d'ensemble du matériel collecté, pour nous familiariser avec son contenu et pour pointer des passages significatifs. En ce sens, Jean-Marie Van der Maren parle d'un « premier codage » (2003, p.167). Concrètement, nous avons l'intention de lire les

documents retenus du côté luxembourgeois et québécois à plusieurs reprises, de procéder au repérage des thèmes, à leur marquage et à leur codage à l'aide de la grille d'analyse des catégories. Par ailleurs, la question servant à compléter la grille d'analyse des catégories s'énonce comme suit : « Est-ce que le document à analyser fait référence à un thème (mot, phrase, paragraphe, article) correspondant aux réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois (le cas échéant, par le système d'éducation québécois) à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers ? » (Appendice B).

3.4.3. Étape 3 : L'intervention des codeurs additionnels

Une fois ce premier codage terminé, nous contacterons les deux codeurs en vue de leur soumettre la question de recherche, le cadre conceptuel avec les objectifs de la recherche, le lexique des codes, la grille d'analyse des catégories et le sommaire des documents. À noter que les deux codeurs n'auront pas en leur possession les documents originaux, mais plutôt des extraits copiés que nous aurons retenus du côté luxembourgeois et du côté québécois. Nous nous attendons à ce que les deux codeurs procèdent au même travail que nous sur les pages sélectionnées, c'est-à-dire qu'ils imposent le code approprié à côté du passage qu'ils considèrent comme significatif dans l'extrait analysé.

3.4.4. Étape 4 : La correspondance inter-codeurs

Lorsque les deux codeurs auront terminé le codage des deux extraits soumis, il s'agit de confronter notre codage avec le leur pour calculer la fidélité du codage. À ce propos, nous avons déjà indiqué qu'une correspondance inter-codeurs de 90% serait plus que satisfaisante. Suite à cette confrontation des codages, nous envisageons d'effectuer des modifications mineures de la grille d'analyse des catégories, mais uniquement si cela s'avère nécessaire. Nous répéterons cette procédure jusqu'à ce que le seuil de correspondance inter-codeurs jugé satisfaisant soit atteint. Dès lors, nous nous servirons de la nouvelle grille pour l'analyse du reste du matériel.

3.4.5. Étape 5 : La réduction par comptage et la représentation graphique

Une fois la phase de codage terminée, il faut construire du sens en mettant en évidence les significations de l'information. Il convient d'allier « l'analyse quantitative (sans jamais s'y limiter) à une excellente analyse qualitative détaillée des contenus manifestes et complétée, si les objectifs poursuivis l'exigent, par une analyse des contenus latents dans le but de connaître le sens caché potentiellement véhiculé » (L'Ecuyer, 1988, p.52). Pour ce faire, nous aurons recours à la réduction par comptage qui consiste à « effectuer le comptage des fréquences d'apparition pour chaque code de catégorie à chaque rubrique » (Van der Maren, 2003, p.169). Cela nous permettra en même temps de représenter les données de façon graphique. Aussi, nous optons pour l'histogramme parce qu'il se rapproche le plus de la forme du modèle en cascade. D'ailleurs, plusieurs auteurs conseillent de modéliser les données et de les représenter graphiquement : « c'est une mise en forme parlante, visible en un coup d'œil, manipulable, d'un ensemble d'événements ou de faits » (Van der Maren, 1995, p.454). De plus, le fait de commenter la représentation graphique des résultats constitue le premier pas en direction de l'interprétation des résultats. Notons avec intérêt que les étapes 1 à 5 contribuent à l'atteinte de notre premier objectif de recherche exposé à la fin du chapitre précédent.

3.4.6. Étape 6 : L'analyse et la comparaison des données

À partir des données recueillies du côté luxembourgeois et du côté québécois grâce à la grille d'analyse des catégories (figure 3.2., p.58) et à partir des représentations graphiques engendrés d'une part et d'autre, nous pourrions passer à l'analyse et à la comparaison des données. En premier lieu, nous commenterons d'une part et d'autre les catégories d'inadaptation scolaire en constatant soit la présence, soit l'absence des éléments trouvés dans les textes analysés, mais nous veillerons particulièrement à mettre en perspective les différences et les similitudes notables. Nous procéderons de la même façon pour les catégories du modèle en cascade. En dernier lieu, nous combinerons les catégories d'inadaptation scolaire et les catégories du modèle en cascade, dans le but de répondre à notre question de recherche qui s'énonce comme suit : « **De quelle manière les systèmes d'éducation luxembourgeois et**

québécois répondent-ils aux élèves ayant des besoins particuliers ? ». Étant donné que cette mise en réseaux consiste à établir toutes les relations possibles entre les catégories, elle nous permettra non seulement de répondre à notre question de recherche, mais aussi « de formuler des hypothèses » (Van der Maren, 1995, p.453).

Une remarque s'impose : pour nous aider dans cette tâche, nous pourrions peut-être avoir recours à un logiciel d'analyse de données qualitatives puisque certains logiciels sont susceptibles « d'aider à établir des liens entre les codes, de faciliter le développement de classifications, d'aider à formuler des propositions permettant de dégager le sens à propos de regroupements effectués et finalement de supporter la vérification de leur pertinence par le questionnement des données » (Weitzman et Miles, 1995, dans Savoie-Zajc, 2000, p.106). Notons que l'étape 6 contribue à l'atteinte de notre deuxième objectif de recherche exposé à la fin du chapitre précédent.

3.4.7. Étape 7 : L'utilisation de la grille d'analyse des sous-catégories

Maintenant, il convient de noter que dans une même catégorie les unités codifiées ne sont pas identiques pour autant. Cela implique surtout qu'il existe « d'éventuelles variations qualitatives de contenu entre les divers énoncés d'une même catégorie, variations qui échappent à la seule analyse quantitative traditionnelle » (L'Ecuyer, 1988, p.67). Dans ce cas précis, le but de l'analyse qualitative consiste à dégager ces autres formes de différences au-delà des seules variations quantitatives. Cette remarque pourrait justifier l'utilisation de la grille d'analyse des sous-catégories (figure 3.3., p.59) pour autant que l'analyse précédente en indique l'éventualité et la nécessité (saturation des catégories, surabondance de l'information). Cependant, dans le cas où l'utilisation de la grille d'analyse des sous-catégories n'est pas nécessaire, nous passerons immédiatement à l'étape suivante, c'est-à-dire à l'élaboration des hypothèses et à la conclusion. Dans le cas où l'utilisation de la grille d'analyse des sous-catégories s'avère absolument indispensable à la meilleure compréhension de l'objet d'étude, nous répliquerons les étapes 2 à 6 telles que mentionnées ci-dessus en adaptant leur contenu à la grille d'analyse des sous-catégories et en effectuant un second codage, plus détaillé et plus précis.

3.4.8. Étape 8 : L'analyse méta-réflexive

Comme nous l'avons déjà indiqué au début de ce chapitre, l'analyse méta-réflexive consistera à dégager la philosophie sous-jacente aux politiques scolaires luxembourgeoises et québécoises à l'instar des réponses apportées, d'une part et d'autre, aux élèves ayant des besoins particuliers. Il s'agira de s'appuyer sur les résultats obtenus pour continuer l'analyse au-delà de ce qui est manifestement visible. Cela revient en quelque sorte à procéder à une analyse des contenus latents, dont le but est de lire entre les lignes afin de donner une signification à ce qui n'est pas perceptible de façon explicite. L'étape 8 contribue ainsi à l'atteinte du troisième objectif de recherche tel qu'exposé dans le chapitre précédent.

3.4.9. Étape 9 : L'élaboration des hypothèses et la conclusion

La neuvième et dernière étape consiste à générer des hypothèses puisque telle est l'essence même de la recherche exploratoire et de la recherche qualitative. Or, « l'élaboration d'hypothèses ne peut se faire en évitant la confrontation avec le cadre conceptuel » (Van der Maren, 1995, p.473) et « il faut faire l'effort de chercher toutes les interprétations possibles, de formuler plusieurs hypothèses, de procéder à la validation de toutes celles-ci et non pas d'une seule d'entre-elles » (p.474). Ceci dit, la validation des hypothèses ne fait plus partie de notre recherche, nous en laissons le soin à d'autres chercheurs. En effet, au mouvement exploratoire visant à induire des hypothèses, se greffe un mouvement vérificatoire ayant pour but de mettre les hypothèses à l'épreuve de nouveaux faits. D'ailleurs, « ce sont souvent des chercheurs différents qui effectuent, les uns, l'induction d'hypothèses, les autres, leur vérification parce que les investissements temporels et financiers ainsi que la spécialisation des techniques et des moyens de recherche exigés par ces deux versants d'une même démarche sont rarement disponibles et maîtrisés par un même chercheur » (Van der Maren, 1995, p.191). Quant à la conclusion, elle mettra l'accent sur les résultats significatifs de la recherche, sur l'énonciation des hypothèses relatives à la recherche et sur d'éventuels points d'ancrage pour des recherches futures.

3.5. Un bref récapitulatif

La préoccupation première de ce mémoire tourne autour des élèves ayant des besoins particuliers, ceux-là mêmes qui ont des problèmes de rendement et de réussite scolaire et qui, de ce fait, nécessitent des mesures d'encadrement supplémentaires adaptées à leur situation, mais dont la mise en application ne semble pas satisfaisante. De plus, comme nous limitons notre recherche aux systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, l'emploi des termes « réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers » dans le titre est donc justifié. Rappelons aussi que notre étude s'oriente principalement vers les politiques éducationnelles et vers l'analyse des législations scolaires luxembourgeoises et québécoises. Notons enfin que les termes « analyse descriptive et comparative » font référence à l'aspect méthodologique et au mode d'investigation mis en œuvre pour atteindre les objectifs et pour répondre à la question de recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION LUXEMBOURGEOIS ET QUÉBÉCOIS

Nous venons de découvrir dans le chapitre précédent, consacré à la méthodologie, les étapes du devis de recherche qui nous guiderons à travers tout le processus de recherche, dont la finalité est de répondre à notre questionnement initial. Dans ce quatrième chapitre, nous allons présenter de façon générale les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois, tout en sachant que cela replace la problématique dans un contexte plus large. Pourtant, en même temps, cela permet d'une part de mieux comprendre les situations éducationnelles respectives et d'autre part de mieux appréhender les deux chapitres suivants se rapportant à l'analyse et à la comparaison des réponses apportées par ces systèmes d'éducation à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers. Afin de garantir une certaine authenticité, nous tenons toutefois à maintenir les termes et le vocabulaire préconisés par les administrations scolaires respectives.

4.1. Le Luxembourg et son système d'éducation en chiffres

Pour l'année scolaire 2003/2004, la population scolaire totale au Luxembourg s'élève dans l'enseignement public et privé subventionné à 79.678 élèves, dont 50,7% sont des garçons et 49,3% sont des filles ; dont 63,6% sont des élèves de nationalité luxembourgeoise et 36,4% sont des élèves d'origine étrangère (dans MENFP, 2005a, p.17-19). De fait, la forte présence d'élèves d'origine étrangère dans le système scolaire luxembourgeois s'explique par les vagues successives d'immigration des populations étrangères (notamment espagnoles, italiennes, portugaises, cap-verdiennes et ex-yougoslaves). Celles-ci ont tout naturellement conduit à une forte augmentation de la population résidente. Si la population du Luxembourg comptait encore 375.800 habitants en 1989, elle « compte au 01.01.2004 un total de 451.600 habitants, dont 174.200 (soit 38,6%) sont de nationalité étrangère » (MENFP, 2005a, p.6).

En ce qui concerne le rendement scolaire des élèves, force est de considérer d'abord les taux de retard scolaire : « préscolaire (2,45%), primaire (20,0%), secondaire classique (21,2%), secondaire technique (62,2%) » (dans MENFP, 2005a, p.27-56). En ce qui concerne le redoublement, il convient de noter que parmi les 32.187 élèves qui fréquentent l'enseignement primaire au cours de l'année 2003/2004, un total de 1.490 élèves (4,6%) redoublent leur année. Dans l'enseignement secondaire, les taux de redoublement (et donc, d'échec scolaire) se résument de la façon suivante : « secondaire classique (8,5%), secondaire technique, cycle inférieur (21,3%), secondaire technique, cycles moyen et supérieur (18,5%) » (dans MENFP, 2005a, p.72-80). L'ampleur du phénomène d'échec scolaire est très certainement tributaire du particularisme linguistique luxembourgeois. En effet, nulle part ailleurs, les élèves ne doivent maîtriser trois langues officielles que sont l'allemand, le français et le luxembourgeois. En somme, l'ampleur de ces divers courants migratoires et le maintien du trilinguisme laissent déjà entrevoir la situation particulière à laquelle le système scolaire doit faire face.

4.1.1. Les structures centrales du système d'éducation luxembourgeois

La Constitution luxembourgeoise attribue à l'État le rôle d'organiser et de réglementer l'enseignement. De ce fait, les programmes scolaires, les plans cadre et les plans d'études sont tous arrêtés par le ministre de l'Éducation nationale. Sur la demande de ce dernier, le Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale (CSEN)³¹ est habilité à se prononcer sur toutes les questions ayant trait à l'éducation nationale et plus particulièrement sur celles qui touchent les grandes orientations du système scolaire. Le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT)³² a pour mission de coordonner la recherche et l'innovation dans les divers domaines pédagogiques, mais surtout de procéder à l'analyse et à l'évaluation continues du système d'éducation. Enfin, le Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires (CPOS)³³ a pour mission de collaborer à l'orientation scolaire des élèves de la 6^e année d'études primaires, d'assurer la guidance psychopédagogique des élèves du secondaire classique, du secondaire technique et des classes complé-

³¹ Le CSEN est un organe consultatif qui a été institué par la loi du 10 juin 2002.

³² Le SCRIPT, placé sous l'autorité du ministre de l'Éducation, a été institué par la loi du 7 octobre 1993.

³³ Le CPOS, créé auprès du ministère de l'Éducation nationale, a été institué par la loi du 1^{er} avril 1987.

mentaires ainsi que de faciliter aux jeunes le passage de l'école à la vie professionnelle. À noter également que l'enseignement public luxembourgeois est gratuit. En principe, les frais en résultant sont à charge du budget de l'État et des communes pour l'enseignement préscolaire et primaire, et à charge du seul budget de l'État pour l'enseignement postprimaire. L'élève ne participe pas aux dépenses de fonctionnement de l'établissement scolaire public qu'il fréquente. À noter aussi que la majorité des degrés d'enseignement sont accessibles dans des écoles privées et non subventionnées par l'État ou dans des écoles internationales.

La scolarité obligatoire, introduite par la loi scolaire du 10 août 1912 (et modifiée à maintes reprises)³⁴ comporte deux années d'éducation préscolaire, six années d'enseignement primaire et trois années d'enseignement postprimaire, soit un total de 11 années. Ceci dit, il faut savoir que depuis 1998, le cycle de l'éducation préscolaire s'étend sur trois ans et qu'il comprend les groupes de l'éducation précoce et les classes de l'éducation préscolaire.

Dans les pages suivantes, tous les ordres d'enseignement sont décrits de façon plus détaillée. L'ordre de présentation est le suivant : l'éducation précoce, l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire classique, l'enseignement secondaire technique, l'éducation différenciée, l'enseignement supérieur et la formation continue.

4.1.2. L'Éducation précoce

L'éducation précoce, introduite peu à peu dans les 118 communes depuis 1998, élargit l'offre de l'école publique et s'adresse aux enfants âgés de trois ans révolus. Si les groupes d'éducation précoce et les classes préscolaires forment bel et bien un seul ordre d'enseignement, la fréquentation de l'éducation précoce reste facultative. Aussi, pour l'année scolaire 2005/2006, un total de 3413 élèves fréquentent l'éducation précoce (dans MENFP, 2005d, p.4). Les arguments en faveur de son introduction sont multiples, mais il convient

³⁴ La loi scolaire du 10 août 1912 a été modifiée par la loi du 5 août 1963 qui stipule que « tout enfant âgé de six ans révolus avant le premier septembre recevra, pendant neuf années consécutives, l'instruction dans les matières prévues à l'article 23 de la présente loi » (MENFPS, 2003, p. 5, chap. 2). La fréquentation de l'éducation préscolaire est devenue obligatoire pour les enfants âgés de 4 ans révolus avant le premier septembre selon le règlement grand-ducal du 2 septembre 1992.

notamment de retenir le développement global de l'enfant, l'apprentissage de la langue luxembourgeoise en tant que facteur d'intégration et en tant que tremplin vers l'apprentissage ultérieur de la langue allemande (dans laquelle les élèves sont effectivement alphabétisés), et l'augmentation des chances de réussite de tous les enfants par l'intermédiaire d'une offre gratuite supplémentaire. Au sein de l'éducation précoce, les enfants sont répartis dans un groupe-classe sous la responsabilité d'une « équipe pédagogique et éducative »³⁵.

Puisque l'éducation précoce est une offre facultative, les parents qui le désirent et qui en ont la possibilité peuvent poursuivre l'éducation de leur enfant à domicile jusqu'à l'entrée dans l'éducation préscolaire.

4.1.3. L'Éducation préscolaire

L'éducation préscolaire est régie par la loi du 5 août 1963 qui impose aux communes l'obligation d'établir des écoles dites « jardins d'enfants ». Cette loi a été complétée par trois règlements grand-ducaux, dont celui du 2 septembre 1992. En vertu de ce règlement, la fréquentation des classes préscolaires est obligatoire pour les enfants âgés de 4 ans révolus avant le premier septembre de l'année en cours. De nos jours, l'éducation préscolaire constitue sans conteste un élément fondamental du système d'éducation luxembourgeois puisqu'elle contribue surtout à l'apprentissage de la langue luxembourgeoise, à l'intégration scolaire et au développement de la personnalité de l'élève. Elle se distingue cependant de l'enseignement primaire par un climat d'accueil qui est plus proche du climat familial, par l'absence d'un enseignement théorique et par l'absence de disciplines. D'ailleurs, le contenu des programmes de l'éducation préscolaire est déterminé par un plan cadre, une sorte de guide avec des lignes directrices, arrêté par le ministre de l'Éducation nationale. La grande majorité des activités proposées au niveau de l'éducation préscolaire mettent l'accent sur l'aspect ludique de l'apprentissage. En ce sens, les activités devraient être adaptées autant que possible au contexte linguistique et aux conditions socioculturelles propres à chaque enfant. Néanmoins, l'objectif premier reste d'offrir aux élèves un accès équitable à l'écriture et à la

³⁵ Une équipe pédagogique et éducative est constituée d'un enseignant de l'éducation préscolaire et d'un éducateur gradué.

lecture au moment du passage à l'enseignement primaire. Le nombre total d'élèves fréquentant l'éducation préscolaire en 2005/2006 s'élève à 10.674 élèves (dans MENFP, 2005d, p.4).

4.1.4. L'Enseignement primaire

La loi modifiée du 10 août 1912, portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, fait valoir que tout enfant âgé de six ans révolus avant le premier septembre de l'année en cours recevra pendant neuf années consécutives l'instruction dans les matières prévues par la loi. La grille horaire hebdomadaire pour l'enseignement primaire comprend 28 leçons et les branches enseignées sont les suivantes : « la langue allemande, la langue française et les mathématiques (branches de promotion) ; la langue luxembourgeoise, les activités créatrices, l'éducation artistique, l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive, la géographie, l'histoire et les sciences naturelles ; l'enseignement moral et social ou l'instruction religieuse et morale » (MENFP, 2005a, p.28). La grande majorité des écoles primaires relèvent des autorités communales et sont des écoles publiques gratuites. Il existe aussi des écoles privées subventionnées par l'État (dont l'accès est gratuit) et des écoles gérées par des institutions privées (dont l'accès est payant). Étant donné que la scolarité obligatoire est régie par des lois nationales, les programmes scolaires et le plan d'études des écoles primaires sont arrêtés par le ministre de l'Éducation nationale et ils s'appliquent dans tout le pays. De plus, notons que l'enseignement primaire comprend aussi l'enseignement spécial (classes spéciales, classes d'accueil, classes d'attente). Pour 2005/2006, un total de 33.327 élèves fréquentent l'enseignement primaire (dans MENFP, 2005d, p.4).

À la fin de l'enseignement primaire, une procédure de passage en vigueur depuis 1996 (celle-ci remplaçant l'ancien examen d'admission) guide tous les élèves vers l'ordre d'enseignement postprimaire qui correspond le mieux à leurs capacités, à leurs intérêts et à leurs besoins. De ce fait, le redoublement de la 6^e année d'études primaires n'est possible que dans des cas exceptionnels, à la demande des parents, sur décision de l'enseignant responsable et avec l'accord de l'inspecteur d'arrondissement. Selon les nouvelles dispositions en

vigueur, un avis d'orientation est émis pour chaque élève par un « conseil d'orientation »³⁶ instauré spécialement pour chaque classe de 6^e année d'études primaires. L'avis d'orientation se base sur les notes du bulletin, sur une épreuve standardisée dans les branches de promotion (allemand, français, mathématiques), sur un bilan des comportements d'apprentissage de l'élève dressé par l'enseignant de la classe et sur l'avis des parents. Après délibération du conseil d'orientation, cet avis d'orientation est transmis aux parents vers la fin de l'année scolaire. Les élèves sont alors orientés soit vers l'enseignement secondaire classique, soit vers l'enseignement secondaire technique. Selon les plus récentes statistiques du ministère de l'Éducation, 4.614 élèves ayant fréquenté une 6^e année d'études primaires ont fait l'objet d'une orientation au terme de l'année scolaire 2003/2004 : 1779 élèves (soit 38,6%) ont été orientés vers l'enseignement secondaire classique, 2791 élèves (soit 60,4%) ont été orientés vers l'enseignement secondaire technique, et 44 élèves (soit 1,0%) ont pu redoubler leur année (dans MENFP, 2005a, p.71).

4.1.5. L'Enseignement secondaire classique

À la base, l'enseignement secondaire classique est régi par la loi du 10 mai 1968 qui a introduit la mixité de l'enseignement, une diversification des structures et des nouvelles institutions comme les Services de Psychologie et d'Orientation Scolaire (SPOS) et les Conseils d'éducation (une sorte de commission de surveillance, mais dont les fonctions sont essentiellement consultatives). Par la suite, la loi du 22 juin 1989 et du 12 juillet 2002 ont réorganisé la structure de la division supérieure de l'enseignement secondaire. La durée totale des études secondaires s'élève à sept années, elles conduisent au diplôme de fin d'études secondaires et préparent avant tout aux études universitaires. En 2003/2004, le taux de diplomation dans l'enseignement secondaire s'élève à 89,2% compte tenu de toutes les possibilités de compensation et d'ajournement (dans MENFP, 2005b, p.10). En revanche, « l'enseignement secondaire se caractérise par un taux de retardataires de 21,2% » (MENFP, 2005a, p.48).

³⁶ Le conseil d'orientation est présidé par l'inspecteur d'arrondissement et comprend l'instituteur de la 6^e année d'études primaires, un professeur de l'enseignement secondaire général et un professeur de l'enseignement secondaire technique. Depuis 1998, un psychologue participe au conseil d'orientation avec voix consultative si les parents optent pour son intervention.

Au niveau de l'organisation interne, l'enseignement secondaire classique comprend une division inférieure (correspondant encore à la période de la scolarité obligatoire) et une division supérieure. La division inférieure comprend les classes de 7^e, de 6^e et de 5^e. Après la classe de 7^e (donc, après la première année du secondaire), les élèves peuvent opter soit pour l'enseignement dit classique (latin comme 3^e langue)³⁷, soit pour l'enseignement dit moderne (anglais comme 3^e langue). La division supérieure comprend une classe d'orientation et de consolidation des savoirs, dite la classe polyvalente (classe de 4^e), et un cycle de spécialisation (classes de 3^e, 2^e et 1^{re}). Pour l'année scolaire 2005/2006, un total de 11.272 élèves fréquentent l'enseignement secondaire classique (dans MENFP, 2005d, p.4). Parallèlement à l'enseignement secondaire classique, l'enseignement postprimaire comprend également l'enseignement secondaire technique.

4.1.6. L'Enseignement secondaire technique

L'enseignement secondaire technique, régi notamment par la loi modifiée du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle continue, comporte trois cycles : le cycle inférieur, le cycle moyen et le cycle supérieur. Avant d'aborder ces trois cycles, il convient peut-être de préciser que la finalité de l'enseignement secondaire technique est de préparer les élèves à la vie active, mais rien ne les empêche de poursuivre leurs études académiques et d'accéder à l'enseignement supérieur. La durée des études varie entre 6 et 8 ans, dépendamment des régimes d'études ou du degré de spécialisation.

Le cycle inférieur, encore soumis à la scolarité obligatoire, comprend les trois premières années d'études et englobe les classes de 7^e, 8^e et 9^e ainsi que les classes modulaires du régime préparatoire destinées aux élèves accusant un retard scolaire trop important (classes 7MO, 8MO et 9MO). Aussi, le cycle inférieur a pour objectifs d'élargir et d'approfondir les connaissances de base des élèves, de les préparer à la poursuite des études

³⁷ Pour les élèves de l'enseignement classique, l'anglais s'ajoutera sous forme de 4^e langue à partir de la classe de 5^e.

dans les différents régimes du cycle moyen et de faciliter la transition vers la vie active. Après la fréquentation de la classe de 9^e, l'élève a théoriquement suffi à son obligation scolaire et un certificat portant une mention de réussite au cycle inférieur lui est délivré. La réussite d'une classe de 9^e permet également aux élèves d'entamer l'apprentissage d'un métier. La promotion vers le cycle moyen est prise par le « conseil de classe »³⁸ qui établit à cette fin un profil d'orientation pour chaque élève. Les cycles moyen et supérieur ont pour objectif premier d'offrir une formation aboutissant à un certificat d'aptitude technique et professionnelle (CATP). Pourtant, le régime professionnel³⁹ (classes de la 10^e à la 12^e) et le régime de la formation de technicien⁴⁰ (classes de la 10^e à la 13^e) proposent également un apprentissage sanctionné par un certificat de capacité manuelle (CCM) et un apprentissage visant plutôt l'insertion socio-professionnelle qui mène à un certificat d'initiation technique et professionnelle (CITP). Quant à lui, le régime technique (classes de la 10^e à la 13^e) est une voie de formation qui mène au diplôme de fin d'études secondaires techniques (baccalauréat technique). Pour l'année 2003/2004, le taux de diplomation pour le régime technique s'élève à 78,7%. En d'autres termes, « plus d'un élève sur cinq ne réussit pas » (MENFP, 2005b, p.32). Cette tendance est confirmée au niveau du retard scolaire, puisque « l'enseignement secondaire technique se caractérise par un taux de retardataires (62,2%) nettement plus élevé que celui constaté dans l'enseignement secondaire (21,2%) » (MENFP, 2005a, p.56). Pour l'année scolaire 2005/2006, un total de 23.296 élèves fréquentent l'enseignement secondaire technique (dans MENFP, 2005d, p. 4).

³⁸ Le conseil de classe est présidé par le directeur du lycée technique et comprend l'ensemble des professeurs intervenant auprès de l'élève concerné par la promotion. En règle générale, le psychologue scolaire assiste au conseil de classe avec voix consultative.

³⁹ Les classes du régime professionnel comprennent les divisions agricole, artisanale, commerciale, hôtelière et touristique, industrielle et ménagère.

⁴⁰ Le régime de la formation de technicien comprend les divisions administrative et commerciale, génie civil, artistique, informatique, chimique, mécanique, électrotechnique, hôtelière et touristique.

Tous les ordres d'enseignement que nous venons de présenter et de décrire jusqu'à présent sont repris ci-dessous sous forme de schéma (Figure 4.1.).

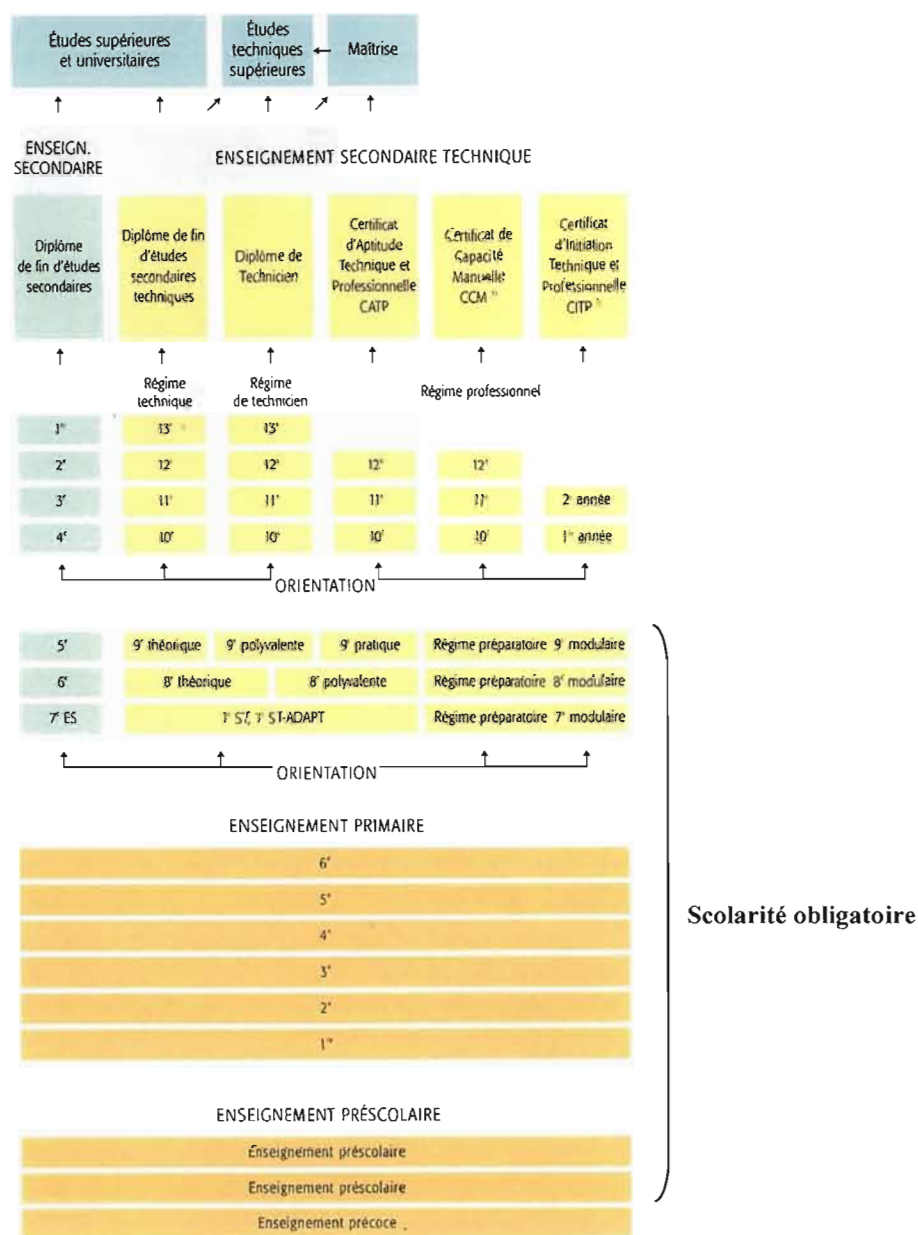


Figure 4.1. : Le cheminement régulier dans le système d'éducation luxembourgeois (Tirée du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2005) dans MENFP, 2005a, p. 13).

Compte tenu du haut degré de différenciation institutionnelle (au primaire, mais aussi et surtout au secondaire), ces divers ordres d'enseignement pourraient constituer à eux seuls le système scolaire luxembourgeois. Toutefois, depuis 1973, la loi du 14 mars a généralisé la scolarité obligatoire pour les enfants ayant des besoins spécifiques en portant création d'instituts et de services de l'Éducation différenciée. Il faut savoir que jusque-là ces enfants étaient exemptés de la scolarité obligatoire puisque la loi scolaire du 10 août 1912 ne prévoyait pas leur scolarisation. Ces quelques passages d'origine en témoignent : « ne sont pas soumis aux prescriptions de l'article 1^{er} concernant l'obligation scolaire, les enfants atteints de graves infirmités physiques autres que celles de la vue et de l'ouïe ; les enfants atteints d'infirmités intellectuelles ne sont pas admissibles à l'école » (MENFP, 2005c, en ligne). À vrai dire, la description de l'Éducation différenciée doit se faire en deux volets : le premier volet porte sur la scolarisation des élèves dans les centres et instituts de l'éducation différenciée ; le second volet porte plutôt sur les services assurant une assistance ambulatoire.

4.1.7. L'Éducation différenciée

Depuis 1973, tous les élèves ayant des besoins spécifiques ont le droit de profiter de l'enseignement dans le cadre d'écoles spécialisées. Durant l'année 2003/2004, un total de « 775 élèves ont fréquenté les structures scolaires faisant partie de l'éducation différenciée » (MENFP, 2005a, p.59). En 2005/2006, ce chiffre est en régression, car il s'élève à 730 élèves (dans MENFP, 2005d, p.4). Au niveau des centres et des instituts de l'Éducation différenciée, il faut surtout mentionner les centres régionaux de l'Éducation différenciée, les Centres de propédeutique professionnelle, les Centres d'observation et d'intégration, l'Institut pour infirmes moteurs cérébraux, l'Institut pour déficients visuels et l'Institut pour enfants autistiques et psychotiques. À cette longue liste, s'ajoute le Centre de Logopédie, instauré par la loi du 16 août 1968. Il s'agit d'une école pour enfants sourds, durs d'oreille ou atteints de troubles de la parole qui fonctionne en étroite collaboration avec l'Éducation différenciée. Toutes les admissions dans les centres et instituts de l'Éducation différenciée se font sur proposition de

la Commission Médico-Psycho-Pédagogique nationale⁴¹. Ceci étant dit, jusqu'en 1994, la loi ne prévoyait que deux possibilités de scolarisation pour les élèves ayant des besoins spécifiques : soit fréquenter un centre ou institut spécialisé au Luxembourg, soit fréquenter une institution spécialisée à l'étranger. Suite à la loi du 28 juin 1994 dite sur l'intégration scolaire, deux autres formes de scolarisation se sont ajoutées : d'un côté, l'intégration totale d'un élève affecté d'un handicap dans l'enseignement préscolaire, primaire ou postprimaire et, d'un autre côté, l'intégration partielle d'un élève dans un centre ou dans un institut spécialisé de l'Éducation différenciée, et complémentirement, pour certaines activités, dans une classe de l'enseignement ordinaire. Pour aider les élèves intégrés dans une classe de l'enseignement préscolaire ou primaire, la loi de 1994 (sur l'intégration scolaire) a mené progressivement à la création d'un nouveau service d'aide et d'appui, à savoir le Service Ré-Éducatif Ambulatoire (SREA)⁴², instauré le 9 janvier 1998 par un arrêté grand-ducal. En 2003/2004, un total de 569 élèves ayant des besoins spécifiques ont été intégrés dans une classe de l'enseignement ordinaire et ont pu bénéficier d'un appui de la part du SREA (dans MENFP, 2005a, p.63). Le second service créé auprès de l'Éducation différenciée s'est développé dans le cadre de la loi du 14 mars 1973, mais n'a été instauré officiellement qu'en 1990 par les règlements grand-ducaux du 19 juin qui portent création et organisation du Service de Guidance de l'Enfance (SGE)⁴³. En 2003/2004, ce service a apporté son aide à 2.361 enfants qui, sous le poids de problèmes scolaires, psychologiques, psychosomatiques ou mentaux, ont rencontré des difficultés de développement et d'épanouissement dans leur famille et à l'école (dans MENFP, 2005a, p.63). Ajoutons encore que le transfert d'un enfant de l'enseignement ordinaire vers

⁴¹ La CMPP nationale comprend le directeur de l'éducation différenciée, l'inspecteur principal de l'enseignement primaire, un médecin inspecteur de la santé publique, le directeur du centre de logopédie, un représentant du Ministère de la Famille, un médecin spécialiste en neuro-psychiatrie, un médecin spécialiste en pédiatrie, un psychologue, un assistant d'hygiène sociale ou un assistant social qualifié, un instituteur titulaire d'une classe de l'éducation différenciée. À ces personnes s'ajoutent l'inspecteur du ressort et le médecin scolaire concerné.

⁴² Le service ré-éducatif ambulatoire (SREA) est composé de professionnels à formation spécialisée du domaine scolaire, éducatif et paramédical, qui accompagnent les enfants intégrés dans des classes de l'enseignement ordinaire, en les faisant bénéficier temporairement d'un programme individuel et en conseillant les instituteurs qui accueillent ces élèves à problèmes. Ce service est appelé « ambulatoire », parce que les professionnels qui y sont affectés changent de lieu de travail (écoles) en fonction du lieu de scolarisation des élèves qui leur sont confiés.

⁴³ Pour chaque enfant référé au service de guidance de l'enfance, les professionnels concernés se réunissent pour discuter des solutions à envisager. Cette concertation se fait au sein d'une « commission médico-psycho-pédagogique régionale ou locale », comprenant l'inspecteur de l'arrondissement, des membres du service de guidance de l'enfance et/ou du service ré-éducatif ambulatoire, un professeur d'enseignement logopédique, un assistant d'hygiène sociale et un médecin. Le titulaire de la classe de l'élève concerné participe à ces réunions pour exposer son point de vue et pour se faire conseiller.

les structures de l'Éducation différenciée (et vice versa d'ailleurs) passe nécessairement par la Commission Médico-Psycho-Pédagogique nationale. De fait, celle-ci émet une proposition d'orientation. Pourtant, en dernier lieu, ce sont les parents qui ont le droit et la responsabilité de choisir la forme de scolarisation qui leur paraît la plus appropriée pour leur enfant (parmi les propositions émises).

Pour être complet, il convient également de mentionner la présence de structures de l'enseignement supérieur et l'offre de formations continues. Or, comme la description de ces structures d'enseignement postobligatoire dépasse largement le cadre de notre recherche, nous n'en brosserons qu'un portrait furtif.

4.1.8. L'Enseignement supérieur et la formation continue

Depuis la loi du 12 août 2003, les établissements publics d'enseignement supérieur sont regroupés sous l'appellation « Université du Luxembourg ». En fait, ces établissements existaient déjà avant, mais ils ne jouissaient pas d'un statut universitaire. L'Université du Luxembourg est constituée des trois facultés suivantes : (a) la Faculté des Sciences, de la Technologie et de la Communication ; (b) la Faculté de Droit, d'Économie et de Finances ; (c) la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation. De plus, le MENFP organise et propose aussi trois types de formations continues, s'appuyant sur le concept moderne du « *life-long learning* ». Il s'agit de la formation professionnelle, de la formation aux adultes et de la formation continue des enseignants. Notons avec un certain intérêt que pour l'année 2005/2006, les priorités de la formation continue des enseignants concernent la pédagogie différenciée, la remédiation et le dialogue avec les parents. En 2005/2006, un total de 13.500 apprenants fréquentent la formation des adultes (dans MENFP, 2005d, p.4). La description du système d'éducation luxembourgeois que nous venons de donner n'aspire pas à l'exhaustivité, mais elle a toutefois le mérite de donner un aperçu général de son organisation et de son fonctionnement. Il ne reste donc plus qu'à découvrir de quelle manière le système scolaire luxembourgeois est financé.

4.1.9. Le budget de l'Éducation Nationale

Pour l'année 2003/2004, le budget octroyé à l'Éducation Nationale s'élève à 10,64% par rapport aux dépenses publiques totales, ce qui correspond en nombre absolu à un montant de € 689.081.206 (dans MENFP, 2005a, p.149). Toutefois, pour déterminer le coût effectif de l'enseignement, il ne suffit pas de considérer le budget du ministère de l'Éducation Nationale. Pour calculer le coût total, il faut également prendre en compte tous les autres financeurs du système d'éducation (communes, ménages, entreprises) et toutes les dépenses satellites liées à l'enseignement (dépenses de rémunération du personnel enseignant, dépenses de fonctionnement, dépenses en capital). Ainsi, en 2002, l'État luxembourgeois et les 118 communes qui le composent ont investi plus de € 909 millions dans le financement du système scolaire. Aussi, étant donné que le PIB⁴⁴ du Luxembourg s'élevait à € 22.506.200.000 en 2002, nous pouvons déterminer la part du PIB consacré à l'éducation : « pour l'année 2002, 4,04% du PIB ont été consacrés au Luxembourg aux dépenses en éducation » (MENFP, 2005a, p.150). En comparaison avec les pays voisins du Luxembourg, « les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB s'élevaient à 4,1% pour la Belgique, à 4,0% pour la France et à 3,0% pour l'Allemagne » (MENFP, 2005e, p.28). Notons encore que le coût annuel moyen par élève, notamment fonction du niveau de rémunération du personnel enseignant et de la taille de la classe fréquentée, s'élevait en 2003/2004 à € 10.851 pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, à € 15.758 pour l'enseignement secondaire classique et à € 16.760 pour l'enseignement secondaire technique (dans MENFP, 2005e, p.23).

La description générale du système d'éducation luxembourgeois s'achève sur ces quelques chiffres en rapport avec son financement. Pourtant, la boucle est loin d'être bouclée. En effet, dans les pages à venir, nous devons encore aborder et décrire le système scolaire québécois.

⁴⁴ Produit Intérieur Brut (PIB)

4.2. Le Québec et son système d'éducation en chiffres

Au Québec, en 2003/2004, l'effectif scolaire total à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé s'élève à 1.108.199 élèves dont 51,1% sont des garçons et 48,9% sont des filles, et dont 89,6% fréquentent le réseau public et 10,4% fréquentent le réseau privé (dans MELS⁴⁵, 2005b, p.45 et p.62-63, adapté). D'ailleurs, l'existence même et le maintien d'un secteur privé d'enseignement (subventionné ou non par l'État et soumis à la Loi sur l'enseignement privé⁴⁶) repose en fait sur les droits et libertés de la personne. En effet, en 1964, ce sont ces principes démocratiques qui sont à la base de la loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation, mais aussi et surtout à la base de la restructuration du système d'éducation québécois : « tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ; les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants » (Després-Poirier, 1999, p.111). Ainsi, comme les parents ont la liberté de choisir l'établissement scolaire qui convient le mieux à leurs valeurs et au bien-être de leur enfant, force est de constater que la fréquentation du réseau d'écoles privées est en progression au Québec. En effet, « à la maternelle et au primaire, un étudiant sur vingt (4,9%) fréquentait une institution privée en 2001-2002, mais cette proportion grimpe à 11,4% au secondaire la même année » (Langlois, 2003, p.459).

En ce qui concerne le rendement scolaire des élèves, les statistiques montrent que pour l'année 2003/2004, « 17,8% des élèves du primaire et du secondaire étaient en retard dans leur cheminement scolaire » (MELS, 2005a, p.64). La proportion des retardataires est plus grande chez les garçons que chez les filles (6% au primaire ; 9% au secondaire). En ce qui concerne les taux de redoublement, force est de constater qu'au total « 8,0% des élèves du secondaire général redoublaient leur année scolaire » (MELS, 2005a, p.66). La proportion des redoublants est plus élevée dans les classes inférieures que dans les classes terminales. Ceci s'explique peut-être par le fait que la réforme de l'éducation a introduit un dispositif de non redoublement dans l'enseignement primaire. Ainsi, le calcul du redoublement au primaire

⁴⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, Québec)

⁴⁶ La loi-cadre de l'enseignement privé de 1968 (projet de loi n°56) a été modifiée par la nouvelle Loi sur l'enseignement privé de 1992.

n'est plus pris en compte depuis le renouveau pédagogique⁴⁷. Notons tout de même qu'en moyenne « les proportions de garçons qui redoublent une classe sont plus d'une fois et demie supérieures à celles des filles » (MELS, 2005a, p.66). Quant à l'abandon scolaire, il s'avère que « 18,5% des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école » (MELS, 2005a, p.62). En d'autres termes, presque un élève sur cinq se retrouve en situation de décrochage scolaire en 2003/2004.

La loi la plus importante dans le milieu scolaire est la Loi sur l'instruction publique (loi 107), réactualisée et adoptée en décembre 1988 et entrée en vigueur en juillet 1989. La loi 107 a notamment prolongé l'âge de la fréquentation obligatoire jusqu'à 16 ans. De fait, il n'existe aucune loi concernant le système d'éducation dans son ensemble. Les diverses lois touchent plutôt un secteur particulier du système, comme l'indiquent ces quelques exemples : Loi sur l'enseignement privé, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, Loi sur l'aide financière aux étudiants. En plus de ces lois, il existe d'autres formes de réglementation de la vie scolaire. Ainsi, les régimes pédagogiques⁴⁸ déterminent, entre autres, le cadre organisationnel des services éducatifs, et la convention collective des enseignants⁴⁹ définit la tâche des enseignants et le nombre d'élèves par classe. Les établissements du réseau public et privé sont soumis au régime pédagogique, ils doivent suivre le programme officiel du ministère de l'Éducation et présenter leurs élèves aux examens officiels. Cela revient à dire que toute la configuration du système d'éducation repose sur des piliers hiérarchiques. Au sommet de la pyramide, il y a d'abord l'Assemblée nationale, le ministère de l'Éducation et divers organismes gouvernementaux. Ensuite, le niveau intermédiaire est formé par les commissions scolaires et par le conseil scolaire de l'île de Montréal. Enfin, au niveau opérationnel, on trouve les établissements scolaires publics et privés dont nous venons de parler sommairement. Aussi, dans les pages suivantes, les différents paliers de cette pyramide et tous les acteurs concernés feront l'objet d'une description plus poussée.

⁴⁷ Le renouveau pédagogique est un terme utilisé par le ministère de l'Éducation comme quasi-synonyme de réforme éducative puisqu'il désigne « un ensemble d'éléments qui transforment en profondeur l'école québécoise » (MELS, 2005c, p.4).

⁴⁸ Il existe un régime pédagogique distinct pour la formation professionnelle, l'éducation des adultes et l'enseignement collégial, et pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

⁴⁹ Au secteur public, presque tous les employés sont syndiqués et sont dès lors régis par une convention collective.

4.2.1. Les organismes au sommet de la hiérarchie scolaire

La province du Québec vit sous un régime parlementaire. Ce faisant, « le pouvoir suprême en éducation repose entre les mains de l'**Assemblée nationale** qui exerce le pouvoir législatif ainsi qu'un pouvoir de surveillance sur tout acte du gouvernement, de ses ministères et de ses organismes » (Després-Poirier, 1999, p.5-6). En réalité, c'est la Loi sur l'instruction publique (LIP) qui clarifie les compétences relatives du gouvernement et du ministère de l'Éducation. Ainsi, par exemple, le ministre de l'Éducation détermine le régime pédagogique des divers ordres d'enseignement, mais il incombe au Gouvernement d'en approuver le contenu.

Le **ministère de l'Éducation**, institué et ainsi renommé le 13 mai 1964, est le seul responsable de tous les ordres d'enseignement et constitue de ce fait le véritable pilier du système d'éducation québécois. En ce sens, il a pour mission de promouvoir l'éducation et de veiller à la bonne marche de l'ensemble du système scolaire. Aussi, dans la gestion éducative et pédagogique, le ministère de l'Éducation définit la nature et le cadre organisationnel des services éducatifs. De plus, il prépare, évalue et approuve les programmes d'études. Dans ce contexte, il faut rappeler qu'en 1998 le curriculum scolaire a été révisé en profondeur et que le ministère a opéré un changement de paradigme radical : depuis la réforme, tout le système d'éducation québécois est axé uniquement sur une logique d'acquisition des compétences qui place l'élève au centre de son apprentissage faisant de lui le premier agent de son développement. L'argument évoqué par le ministère pour passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage peut se résumer de la façon suivante : combattre l'échec scolaire en moulant l'enseignement au rythme d'apprentissage des élèves et à leurs caractéristiques propres. Au-delà de la gestion éducative et pédagogique, le ministère de l'Éducation doit également gérer des ressources humaines, matérielles et financières. Aussi, il est tenu d'établir les exigences de scolarité, de fixer les règles qui régissent les conditions de travail du personnel enseignant et d'établir les règles budgétaires annuelles d'attribution et de répartition des ressources financières allouées par l'Assemblée nationale pour le système scolaire. Néanmoins, pour réaliser son mandat, le ministre peut compter sur un important appareil administratif et sur les travaux et les avis des divers organismes publics, dont le Conseil supérieur de l'éducation.

Le **Conseil supérieur de l'éducation** est un organisme consultatif créé en vertu de la Loi sur l'éducation de 1964. Dès sa création, la Commission Parent fixe la mission de cet organisme gouvernemental autonome en notant que c'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme. Ainsi, de par son caractère consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation donne son avis sur les règlements ou projets de règlements que le ministre de l'Éducation est tenu de lui soumettre.

De fait, si l'Assemblée nationale, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation (ensemble avec les organismes publics⁵⁰) forment le sommet de la structure de gestion du système d'éducation au Québec, ce sont les commissions scolaires qui se situent au niveau intermédiaire. Celles-ci « regroupent et gèrent les écoles publiques, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle disséminés sur leur territoire » (Després-Poirier, 1999, p.141). En fait, cette structure intermédiaire se retrouve uniquement dans le secteur public et elle est doublée, pour l'île de Montréal, du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

4.2.2. Les organismes au niveau intermédiaire de la hiérarchie scolaire

Dans l'histoire du Québec, en fait depuis 1840, les commissions scolaires sont les premiers organismes constitués pour gouverner les écoles. La loi de 1845 a achevé le processus de mise en place des commissions scolaires sur le territoire du Québec et en a fait de véritables gouvernements locaux chargés surtout d'organiser et de prodiguer des services éducatifs à l'éducation préscolaire (depuis 1979) et aux ordres d'enseignement primaire et

⁵⁰ Les autres organismes publics sont : la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, la Commission consultative de l'enseignement privé, la Commission de l'éducation en langue anglaise, le Fonds de recherche sur la nature et les technologies, la Commission des programmes d'études, le Comité d'évaluation des ressources didactiques, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

secondaire (depuis 1961)⁵¹. Par la suite, la loi 180, adoptée en décembre 1997, a notamment modifié le partage des pouvoirs et des responsabilités entre les établissements d'enseignement et la commission scolaire dans le domaine des services éducatifs. En effet, « là où la commission scolaire avait la maîtrise des opérations, on lui donne surtout un rôle de surveillance et de soutien: elle doit s'assurer que les décisions locales sont respectueuses du cadre réglementaire » (Després-Poirier, 1999, p.148). Chaque commission scolaire est administrée par un **conseil des commissaires** qui est composé des commissaires élus en application de la Loi sur les élections scolaires et du commissaire représentant le comité de parents pour chacun des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Le directeur général de la commission scolaire participe aux séances du conseil des commissaires, mais ni lui, ni les deux commissaires représentant le comité de parents n'ont le droit de vote.

À Montréal, en plus des commissions scolaires, il existe aussi le **Conseil scolaire de l'île de Montréal** qui fût institué en 1972 par la Loi pour favoriser le développement scolaire de l'île de Montréal. Pour tout dire, il s'agit du seul conseil scolaire à avoir vu le jour, bien que la Commission Parent avait recommandé la mise en place de conseils scolaires dans tous les grands centres urbains du Québec. À l'origine, la mission du Conseil scolaire était surtout liée au financement des commissions scolaires et à la fixation du taux de la taxe scolaire. De plus en plus, son rôle s'étend aux mesures de rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés de l'île de Montréal et sa contribution porte aussi sur un programme de mesures alimentaires pour répondre aux problèmes de la faim. Le conseil scolaire peut aussi exercer les fonctions et les pouvoirs des commissions scolaires de l'île de Montréal. Ainsi, ses interventions peuvent par exemple porter sur des domaines comme l'enseignement professionnel et les services éducatifs pour les adultes, ou bien les services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Jusqu'à présent, nous avons traité les organismes aux paliers suprême et intermédiaire de la hiérarchie scolaire. Nous avons pu constater que le système scolaire québécois compte plusieurs lieux et plusieurs niveaux de décision. Il ne reste donc plus qu'à découvrir

⁵¹ De fait, jusqu'à l'adoption de la Grande Charte en 1961, les commissions scolaires n'étaient tenues d'organiser que l'enseignement primaire.

le niveau opérationnel de la pyramide. De fait, celui-ci englobe les établissements scolaires de tous les ordres d'enseignement et constitue, à proprement parler, le cœur du système scolaire. C'est « là où se passe l'action, là où se donnent les services directs à la clientèle » (Després-Poirier, 1999, p.157).

4.2.3. Les organismes au niveau opérationnel de la hiérarchie scolaire

La loi 180, adoptée en décembre 1997, modifie non seulement la Loi sur l'instruction publique, mais elle ajoute aussi une réalité nouvelle à l'école : l'école a désormais « pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (Després-Poirier, 1999, p.158). De fait, pour accroître les chances de réussite des élèves, les parents ont le droit de choisir l'école qui correspond le mieux à leur préférence ou celle dont le projet éducatif⁵² correspond le plus à leurs valeurs.

Au Québec, le système scolaire offre à la population une multitude de programmes et de services éducatifs, allant de la maternelle jusqu'à l'université. Cependant, la fréquentation scolaire est seulement obligatoire pour tous les enfants depuis le début de l'année scolaire où ils ont atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire où ils atteignent l'âge de 16 ans. De fait, la scolarité obligatoire commence avec l'enseignement primaire, ce qui rend la fréquentation des classes maternelles facultative. Or, si les élèves ont le loisir de fréquenter la classe maternelle, les commissions scolaires n'ont pas le choix, elles doivent proposer ce service aux élèves âgés de quatre ans et de cinq ans. D'ailleurs, « au Québec et au Canada, les enfants de 3 ans ne sont pas scolarisés ; cela constitue une exception rare parmi les pays de l'OCDE » (MELS, 2005a, p.54). Quoi qu'il en soit, examinons de plus près les divers ordres d'enseignement.

⁵² Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le révisé périodiquement avec la participation des élèves, des parents, de la direction de l'école, du personnel de l'école et de la commission scolaire.

4.2.3.1. L'Éducation préscolaire

À vrai dire, « ce n'est que dans la deuxième moitié du XX^e siècle qu'on verra s'implanter un réseau d'éducation préscolaire au Québec » (Després-Poirier, 1999, p.176). De fait, dès 1964, la Commission Parent préconise l'organisation et la généralisation de l'éducation préscolaire constatant que celle-ci est un privilège de la classe aisée. Pourtant, les premières classes maternelles pour des enfants de quatre ans provenant de milieux économiquement faibles ne seront ouvertes qu'en 1970. Ce plan d'action du gouvernement en faveur de l'école québécoise sera suivi d'autres mesures telles que la production de l'émission télévisée *Passe-Partout* (1977), l'ouverture de ludothèques et de maternelles pour les enfants de quatre ans lourdement handicapés (1979). Plus récemment, soit depuis septembre 1997, des maternelles sont ouvertes à temps plein (et non plus à temps partiel) pour tous les enfants de cinq ans. Selon les principales statistiques de l'éducation, un total de 91.532 élèves de quatre et de cinq ans ont tout de même fréquenté des maternelles du secteur public et privé durant l'année 2003/2004, dont 14.700 élèves en maternelle 4 ans (public : 99,7 % ; privé : 0,3%) et 76.832 élèves en maternelle 5 ans (public : 94,3% ; privé : 5,7%) (dans MELS, 2005b, p.43-45).

Le passage de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire se fait automatiquement après une année pour les élèves admis en maternelle à l'âge de cinq ans, et après deux années pour les élèves admis à l'âge de quatre ans.

4.2.3.2. L'Enseignement primaire

L'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à six ans révolus avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours. L'enseignement primaire se subdivise en trois cycles de deux ans et dure normalement six années. Toutefois, bien que le redoublement ait été aboli avec la nouvelle réforme, l'élève qui ne maîtrise pas assez les contenus nécessaires à l'accès aux programmes d'études de l'année suivante peut être admis une fois seulement à une même année du primaire. Dès lors, il doit obligatoirement passer au secondaire après sept années au primaire.

Pour l'élève du primaire, la semaine ordinaire dure cinq jours et comporte un maximum de 23,5 heures d'activités consacrées aux services éducatifs. Cependant, à partir de 2006/2007, « le temps d'enseignement est augmenté de 90 minutes par semaine au primaire, notamment pour permettre un temps d'enseignement suffisant en éducation physique et à la santé, en arts et en langue seconde » (MELS, 2005c, p.5). D'ailleurs, les matières obligatoires au primaire sont actuellement : la langue d'enseignement et les mathématiques ; le français (langue seconde) et l'anglais⁵³ (langue seconde) ; les arts, l'éducation physique et à la santé, l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté ainsi que les sciences et technologies ; l'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux (dans Gouvernement du Québec, 2005b, p.7-8). À cette longue liste s'ajoutent des cours à option (temps non réparti, marge de manœuvre). En 2003/2004, un total de 549.073 élèves ont fréquenté l'enseignement primaire, dont 29.473 élèves étaient inscrits au secteur privé (dans MELS, 2005b, p.45).

Maintenant, il convient de revenir en arrière, au début des années 1960, pour constater que l'enseignement primaire a été pendant très longtemps le seul niveau de formation accessible à la majorité de la population du Québec. En effet, la scolarité moyenne ne dépassait guère la septième année d'études. De nos jours, cet ordre d'enseignement ne peut plus être considéré comme terminal puisque tous les jeunes doivent dorénavant passer par l'école secondaire.

4.2.3.3. L'Enseignement secondaire

En règle générale, le passage du primaire au secondaire s'effectue obligatoirement après six années d'études primaires, vers l'âge de 12 ans. L'enseignement secondaire dure normalement cinq années et comprend deux cycles : le premier cycle s'étend sur trois années scolaires (classes de 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire), alors que le second cycle s'étend sur deux années scolaires (classes de 4^e et 5^e secondaire). Pourtant, la durée totale de ces deux cycles peut atteindre au maximum sept années lorsque les objectifs des programmes d'études du secondaire ne sont pas atteints. De fait, pour l'année 2003/2004, le taux d'accès aux classes de 1^{re} secondaire s'élève à 99% en formation générale (au secteur des jeunes), mais il

⁵³ À partir de 2006/2007, « l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, débute dès la première année du primaire » (MELS, 2005c, p.5).

diminue d'année en année pour atteindre 74% en 5^e secondaire. De plus, les différences entre les sexes quant aux taux d'accès se manifestent « en 3^e secondaire, avec un écart de 5 points en faveur des filles. L'écart se creuse en 4^e secondaire (avec 7 points en faveur des filles) et atteint 11 points en 5^e secondaire » (MELS, 2005a, p.56). Ces statistiques viennent conforter la tendance constatée dans la plupart des pays de l'OCDE selon laquelle « les femmes sont désormais plus susceptibles que les hommes d'arriver au terme de leurs études secondaires » (OCDE, 2005, p.41). D'ailleurs, au Québec, cette disparité entre hommes et femmes se retrouve aux niveaux du redoublement et du décrochage scolaire puisque « quelles que soient l'année scolaire ou la classe, le redoublement touche toujours davantage les garçons » (MELS, 2005a, p.66). Quant au décrochage scolaire, en 2003/2004, son taux s'élevait à 23,4% chez les hommes de 19 ans et à 13,3% chez les femmes du même âge. À vrai dire, « 18,5% des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire, ni ne fréquentaient l'école » (MELS, 2005a, p.62). Maintenant, il faut tout de même remarquer que les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes ne sont pas tous des décrocheurs pour autant puisqu'ils peuvent poursuivre leurs études au secteur des adultes. Ainsi, pour l'année 2003/2004, « la proportion d'élèves de moins de 20 ans qui passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes se situait à 15,2% » (MELS, 2005a, p.60). La mission du secteur des adultes est double : d'un côté, donner aux élèves qui quittent le secteur des jeunes l'occasion d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) en bénéficiant d'une formation adaptée, et d'un autre côté, d'accueillir les adultes déjà diplômés qui souhaitent enrichir leur formation initiale. Pour l'année 2003/2004, « le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire au secteur des jeunes ou des adultes était de 85,2%, en hausse de plus de 5 points par rapport à l'année précédente » (MELS, 2005a, p.122).

Suite à l'abolition définitive du professionnel court en septembre 1988, la loi 180 crée les centres de formation professionnelle, c'est-à-dire des établissements distincts des établissements d'enseignement secondaire, mais dans lesquels est offerte une formation professionnelle intensive. L'objectif premier de ces centres est l'atteinte du diplôme d'études professionnelles (DEP) qui débouche sur le marché du travail. En 2003/2004, les programmes de formation professionnelle ont davantage attiré les garçons que les filles (21,8% contre 12,7%). À noter aussi que « la proportion d'une génération obtenant un diplôme de formation

professionnelle au secondaire en 2003-2004 était de 27,7% » (MELS, 2005a, p.126). Il convient enfin d'ajouter que les diplômes d'études secondaires sont décernés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et qu'ils constituent une condition d'admission indispensable à l'enseignement collégial.

4.2.3.4. L'Enseignement collégial

Devant la nécessité d'élever les taux de scolarisation de la population et de donner une impulsion nouvelle au développement économique, social et culturel du Québec, la Commission Parent recommandait déjà en 1964 de constituer un niveau d'enseignement intermédiaire autonome qui, sans être universitaire, appartiendrait à l'enseignement supérieur. Cette n-ième recommandation de la Commission Parent s'est concrétisée, le 29 juin 1967, par la sanction du projet de loi n°21 qui institue les **collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)**. Tous les cours offerts aux étudiants sont gratuits. En effet, un collège ne peut exiger le paiement des droits de scolarité pour l'enseignement qu'il dispense dans le cadre d'un programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), ou dans le cadre d'un programme conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC). La durée totale des programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire est de deux ans et celle conduisant au DEC en formation technique est de trois ans. Cette dernière vise principalement l'accès au marché du travail. En somme, « l'enseignement collégial offre donc une formation générale et scientifique permettant l'accès à l'université, ou une formation professionnelle et scientifique ouvrant sur le marché du travail » (Després-Poirier, 1999, p.211). Pour l'année scolaire 2003/2004, l'enseignement collégial était donné à 195.422 étudiants, dont 160.975 étaient inscrits à l'enseignement ordinaire et les 34.467 autres à l'éducation des adultes (dans MELS, 2005c, p.43). En ce qui concerne le taux d'obtention du diplôme, force est de constater que « la proportion d'une génération obtenant un premier diplôme du collégial (DEC) était de 39% en 2002-2003 » (MELS, 2005a, p.130). Le taux d'obtention du diplôme chez les femmes est plus d'une fois et demie supérieur à celui des hommes (49,9% contre 28,7%).

Comme l'écart entre les deux sexes n'a cessé de croître ces dernières années, cela entraîne que les femmes ont progressé davantage que les hommes en ce qui a trait à l'accès aux études universitaires.

4.2.3.5. L'Enseignement universitaire

Les recommandations de la Commission Parent ont grandement influencé l'évolution de l'enseignement universitaire au Québec. En effet, suite aux nombreuses recommandations, l'Université de Montréal devient en 1967 un établissement à caractère public dont les buts sont l'enseignement supérieur et la recherche, alors que l'Université du Québec n'est créée qu'en 1968. De façon générale, l'enseignement universitaire englobe les études universitaires des premier, deuxième et troisième cycles. Le premier cycle fait suite aux études collégiales et comprend des programmes conduisant à l'obtention du baccalauréat. En 2003/2004, un total de 201.132 étudiants fréquentent un premier cycle universitaire au Québec (dans MELS, 2005c, p.43). Cette même année, « le taux d'obtention du baccalauréat connaissait une hausse de 0,7 point après avoir subi deux baisses consécutives entre 1999 et 2001, pour s'établir finalement à 27,7% » (MELS, 2005a, p.132). En 2003/2004, l'effectif total au deuxième cycle universitaire s'élève à 46.730 étudiants (dans MELS, 2005c, p.43). À ce niveau se trouvent habituellement les programmes conduisant à la maîtrise. D'ailleurs, « en ce qui concerne l'obtention de la maîtrise, les résultats n'ont continué de progresser et ont atteint 8,5% chez les femmes et 8,5% chez les hommes » (MELS, 2005a, p.132). Au troisième cycle on trouve les programmes de doctorat. « L'obtention du doctorat est encore le fait d'une fraction minime de la population puisque seulement 1,1% des gens ont cette possibilité » (MELS, 2005a, p.132). De fait, seuls 10.462 étudiants ont fréquenté un troisième cycle universitaire en 2003/2004 (dans MELS, 2005c, p.43). Notons encore que le financement des universités se fait principalement par des subventions gouvernementales, mais aussi par l'encaissement des droits de scolarité. Maintenant, à côté de tous ces ordres d'enseignement, il existe également le secteur de l'éducation aux adultes.

4.2.3.6. L'Éducation des adultes

L'éducation des adultes s'adresse à une clientèle qui n'est plus soumise à la scolarité obligatoire, donc à des personnes qui ont plus de 16 ans. Pourtant, le secteur de l'éducation des adultes couvre tous les ordres d'enseignement et assure des services d'alphabétisation, des services de formation générale, des services de formation professionnelle ou encore des services d'éducation populaire. La formation des adultes peut se faire à temps plein ou à temps partiel, elle peut même se faire à distance ou par correspondance. Cependant, il n'y a que peu d'activités de formation des adultes qui conduisent à l'obtention d'un diplôme ou d'une autre forme de sanction officielle. Afin de garantir un meilleur aperçu de la situation, tous les ordres d'enseignement dont nous venons de parler sont repris ci-dessous de manière schématique. La figure 4.2. présente le système d'éducation québécois d'un point de vue global.



Figure 4.2. : Le système d'éducation québécois (Tirée du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) sur le site internet du Centre d'Information Canadien sur les Diplômes Internationaux (CICDI, 2005)).

Maintenant que nous avons abordé les différents paliers de la hiérarchie scolaire au Québec, il ne nous reste plus qu'à découvrir comment l'ensemble du système d'éducation québécois est financé.

4.2.4. Les ressources allouées à l'éducation

Il faut savoir que la province du Québec dépense systématiquement davantage pour l'éducation en proportion du PIB que l'Ontario, le Canada dans son ensemble, ou encore les États-Unis. En effet, pour 2002/2003, « la dépense globale relative à l'éducation, incluant notamment la dépense de fonctionnement, la dépense d'immobilisation des établissements et la dépense ministérielle, était estimée à 18,5 milliards de dollars, ce qui représentait 7,5% du produit intérieur brut (PIB) » (MELS, 2005a, p.9). De fait, la répartition de la dépense globale selon les divers ordres d'enseignement révèle que les enseignements primaire et secondaire comptaient pour 53% du total, que l'enseignement collégial comptait pour 9% du total et que l'enseignement universitaire comptait pour 25% de la dépense totale. En outre, d'autres dépenses, soit celles « pour la formation financée par Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada (RHDC) ou par Emploi Québec, représentaient 11% du total » (MELS, 2005a, p.9-10).

Par ailleurs, en 2002/2003, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires s'établissait autour de 8 milliards de dollars, soit une moyenne de \$ 7450 par élève. Dans les cégeps, la dépense de fonctionnement par élève était estimée à 8768 dollars (en 2003/2004). Dans les universités, cette dépense était estimée à \$ 12.877 par étudiant en excluant toutefois la recherche subventionnée (en 2002/2003). Pour tout dire, il faut tout de même préciser que l'introduction de la nouvelle version des définitions des ÉHDAA⁵⁴ en 2000 a eu « pour effet dans la province du Québec de soustraire les élèves manifestant des difficultés et des troubles d'apprentissage du budget ministériel voué aux services éducatifs spécialisés » (Honorez, 2001, p.1). En effet, comme tous ces élèves sont dorénavant regroupés sous l'appellation « élèves à risque » et que leur identification nominale n'est plus exigée, le financement des services adaptés dont ils auraient besoin est normalisé. Aussi, sachant qu'avant 2000, cette

⁵⁴ Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (ÉHDAA)

catégorie d'élèves représentait environ 80% de tous les ÉHDAA déclarés, nous pouvons en conclure que depuis quelques années déjà le ministère de l'Éducation fait des économies financières au dépend des élèves que l'école disait en difficulté d'apprentissage. Or, malgré toutes ces coupures budgétaires, force est d'admettre que « la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec est supérieure de 2% de celle du reste du Canada » (MELS, 2005a, p.10).

La description sommaire des systèmes scolaires luxembourgeois et québécois que nous venons de donner laisse appréhender toute une série de convergences et divergences au niveau organisationnel. Rappelons cependant que les objectifs de la présente recherche visent à décrire et à comparer les réponses apportées par ces deux systèmes d'éducation aux élèves ayant des besoins particuliers. De ce fait, l'analyse ne peut se cantonner à la seule structure des systèmes scolaires. Il convient beaucoup plus de se concentrer sur les ressources supplémentaires et sur les mesures spéciales d'enseignement mises en place par ces deux systèmes scolaires pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. En ce sens, le chapitre suivant est consacré de façon exclusive à la description systématique des réponses apportées par ces deux systèmes scolaires aux élèves ayant des besoins particuliers. Ce n'est que dans le sixième chapitre que sera abordée la comparaison des mesures mises en place d'une part et d'autre pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.

CHAPITRE 5

ANALYSE DESCRIPTIVE

Le chapitre précédent, consacré à la présentation générale des systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, a montré qu'il existait, au seul niveau de la structure, un certain nombre de similitudes (présence des mêmes ordres d'enseignement) et de divergences (tronc commun et filières diversifiées de formation au secondaire) entre les deux systèmes scolaires. Ce chapitre-ci se concentre de façon plus spécifique sur l'analyse descriptive des réponses apportées par ces deux systèmes d'éducation aux élèves ayant des besoins particuliers. Pour des raisons d'organisation et de clarté, la présentation commence par décrire les réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois et aborde ensuite celles proposées par le système d'éducation québécois à l'intention des élèves qui ont des problèmes de rendement scolaire.

5.1. Analyse descriptive des réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers

Un bref survol de la grille d'analyse des catégories (figure 5.1., p.97) concernant le système d'éducation luxembourgeois suffit pour saisir toute l'ampleur et la diversité avec lesquelles le système scolaire répond effectivement aux élèves ayant des besoins particuliers. De fait, en considérant la figure 5.1., deux grands pôles semblent se dégager : le premier pôle tourne autour des mesures d'aide et d'assistance offertes à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire à l'intention des élèves ayant un retard scolaire et un désavantage socioculturel ou linguistique ; le second pôle s'articule autour des mesures de soutien et d'encadrement mises en place à l'extérieur de l'école ordinaire à l'égard des élèves ayant des difficultés comportementales, une insuffisance intellectuelle ou des déficiences somatiques. De prime abord, cette

classification en deux grands pôles s'apparente donc à la « *two box theory* » (Reynolds et Birch, 1977, p.30), selon laquelle l'enseignement ordinaire et spécial forment deux systèmes parfaitement distincts. Pourtant, en observant la figure 5.1. de plus près, tout porte à croire qu'il existe de nombreuses zones de recoupement et des exceptions « à la règle ».

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I [01] [02]	[03] [04] [05] [06]		[07]	[07]	[08]
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II [09] [10] [11] [12] [13]	[14] [15] [16]	[17]			
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III [18] [19]		[20] [21]	[19] [22] [23]	[18] [22] [23] [24] [25]	[26] [27]
	À l'extérieur de l'école	IV [28]					[29] [30] [31]

Figure 5.1. : La grille d'analyse des catégories reprenant l'ensemble des réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers.

Pour rendre l'analyse encore plus compréhensible, toutes les réponses apportées par le système scolaire luxembourgeois seront présentées palier par palier. De ce fait, nous allons commencer par décrire les réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire (niveau I sur la figure 5.1.), puis aborder les réponses envisagées à l'intérieur de l'école ordinaire (niveau II), ensuite discuter des réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire (niveau III) et terminer par décrire les réponses proposées à l'extérieur de l'école (niveau IV). De plus, à

chaque palier, nous tenterons de mettre en lumière la logique qui sous-tend l'organisation des mesures d'aide mises en place pour une population donnée d'élèves en difficulté.

5.1.1. Les réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers

D'un point de vue quantitatif, le nombre des réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire s'élève à **huit**⁵⁵, ce qui équivaut à 25,8% du nombre total des mesures prises par le système scolaire pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. De plus, force est de constater que la majorité de ces mesures est avant tout destinée aux élèves ayant un retard scolaire et aux élèves ayant un désavantage socioculturel, et ensuite seulement et en moindre mesure, aux élèves ayant des difficultés comportementales, une insuffisance mentale ou des déficiences somatiques. Cette disparité s'explique par le fait que la grande majorité des élèves affectés d'un handicap est scolarisée dans des centres et instituts de l'Éducation différenciée, c'est-à-dire dans des bâtiments et des structures scolaires situées à l'extérieur de l'école ordinaire. La présence de ces élèves dans les classes de l'enseignement ordinaire est assez récente et remonte à la loi du 28 juin 1994 dite sur l'intégration scolaire. Jusqu'en 1973, ces élèves étaient exempts de la scolarité obligatoire, car la loi du 10 août 1912, instaurant la scolarité obligatoire, ne prévoyait pas leur scolarisation. À partir de 1973, la loi prévoit leur scolarisation, mais uniquement dans les divers centres et instituts de l'Éducation différenciée ou dans des institutions spécialisées comparables à l'étranger. Or, ce n'est qu'à partir de 1994 que les élèves affectés d'un handicap peuvent suffire à leur obligation scolaire en fréquentant des classes de l'enseignement ordinaire à temps plein ou à temps partiel en bénéficiant de l'appui et de l'assistance des services de l'Éducation différenciée. Pourtant, il faut savoir que tout essai de scolarisation intégrée porte au maximum sur une durée d'une année scolaire et que cette durée peut être prolongée sur réexamen du dossier de l'élève concerné, à condition que l'expérience d'intégration ne porte pas atteinte à la tâche d'instruction et d'enseignement que l'école doit assumer à l'égard des autres élèves d'une même classe. Ceci dit, pour mieux

⁵⁵ En se référant à la figure 5.1. (p.97), le lecteur avisé comptera 9 items ou réponses à ce premier palier. Or, il faut savoir que nous ne considérons pas les occurrences doubles. Ainsi par exemple, la réponse ^[07] est présente deux fois, mais nous la comptons comme une seule réponse, car il s'agit à deux reprises de la même réponse. Il en sera de même pour les autres paliers.

répondre aux besoins des élèves intégrés dans les classes de l'enseignement ordinaire, le système d'éducation prévoit deux mesures distinctes, mais complémentaires, à savoir : le plan éducatif individualisé et le service ré-éducatif ambulatoire (SREA).

^[07] **Le plan éducatif individualisé.**

Au début de l'année scolaire, un plan éducatif individualisé est établi par l'instituteur responsable de la classe, et ce, pour chaque élève handicapé intégré, en collaboration avec le personnel des équipes pluridisciplinaires ambulantes du SREA. Ce plan peut être revu et modifié à tout moment, en fonction de l'évolution de l'élève, à la demande de l'inspecteur d'arrondissement, de l'enseignant lui-même, de l'équipe pluridisciplinaire ambulante ou de la personne ayant la garde de l'enfant. À la fin de chaque année scolaire, un bilan est établi pour ces élèves sur la base du plan éducatif individualisé et du rapport émis par l'enseignant de la classe et par l'équipe pluridisciplinaire ambulante. Pour l'année 2003/2004, un total de « 569 élèves handicapés, à besoins éducatifs spéciaux ou à troubles importants d'apprentissage [ont été] intégrés dans une classe de l'enseignement régulier en bénéficiant d'un appui de la part du service ré-éducatif ambulatoire » (MENFP, 2005a, p.63).

^[08] **Le service ré-éducatif ambulatoire (SREA).**

Les équipes pluridisciplinaires du SREA interviennent directement à l'intérieur de la classe ordinaire et offrent une aide à tous les « élèves qui, par suite d'un handicap mental, moteur, sensoriel ou caractériel, ou pour des raisons éducatives ou scolaires, ont des besoins spéciaux et requièrent des assistances pédagogiques spécifiques durant le temps de leur scolarité » (MENFP, 2003, chap.6, p.72). Cette aide peut prendre la forme d'une prise en charge individuelle pendant certaines heures de classe, soit au niveau orthopédagogique, soit au niveau de la rééducation.

En ce qui concerne les autres mesures proposées à l'intérieur de la classe ordinaire, il convient d'abord d'analyser celles qui s'adressent aux élèves ayant un retard scolaire. Et pour cause puisque en 2003/2004, le taux de retardataires dans l'enseignement primaire s'élevait à 20,0%, alors que le même taux s'élevait à 21,2% dans l'enseignement secondaire classique et dans l'enseignement secondaire technique ce taux était de 62,2% (dans MENFP, 2005a, p.37,

49 et 57). Dès lors, il est évident que le système scolaire propose différentes mesures pour réduire le retard scolaire et contrer l'échec scolaire. À cet effet, il faut mentionner la pratique du redoublement et le principe du « *team-teaching* ».

^[101] **Le redoublement.**

Une large proportion des élèves qui fréquentent l'école luxembourgeoise éprouvent surtout des difficultés dans l'apprentissage et l'emploi simultané des trois langues usuelles que sont l'allemand, le français et le luxembourgeois. De fait, à la fin d'une année scolaire, la pratique du redoublement peut être envisagée lorsqu'un élève n'a pas atteint les exigences imposées par le curriculum ordinaire dans une ou plusieurs branches principales (allemand, français et mathématiques). C'est l'enseignant de la classe qui décide « s'il y a lieu pour un enfant de doubler une classe, sauf recours des parents à l'inspecteur. Dans les communes où des écoles auxiliaires sont organisées, aucun enfant ne peut être retenu deux années dans la même classe, sauf exceptions admises par l'inspecteur » (MENFP, 2003, chap.2, p.8). Pour l'année 2003/2004, le taux de redoublement dans l'enseignement primaire était de 4,6% (dans MENFP, 2005a, p.68). En vérité, il s'agit d'une moyenne puisque les différentes populations scolaires sont très inégalement touchées par ce phénomène. En effet, il s'avère que « les élèves de nationalité allemande présentent avec 1,9% le taux de redoublement le plus faible, alors que les élèves portugais et cap-verdiens (7,9%) sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés dans l'enseignement primaire » (MENFP, 2005a, p.69). Cette disparité s'explique entre autres par le fait que l'insertion dans le système scolaire n'est presque pas possible sans l'apprentissage du luxembourgeois et de l'allemand. D'ailleurs, l'allemand est la langue qui a le plus d'importance à l'école primaire. Il est donc aisé de comprendre que son apprentissage constitue la principale difficulté scolaire, sinon la principale cause d'échec scolaire pour les élèves étrangers d'origine romanophone. Or, si l'allemand constitue le principal critère de sélection dans l'orientation vers l'enseignement secondaire pour les élèves d'origine romophone, il faut noter que la sélection des élèves d'origine germanophone et luxembourgeoise se fait sur la base des résultats en français. Aussi, le taux d'échec des élèves luxembourgeois dans l'enseignement primaire n'est pas nul, mais il se situait à 3,4% pour l'année 2003/2004 (dans MENFP, 2005a, p.69).

À côté du redoublement, une autre mesure est envisagée par le système scolaire pour venir en aide aux élèves ayant un retard scolaire. Il s'agit de la pratique du « *team-teaching* ».

^[02] **Le « *team-teaching* ».**

Au cycle inférieur de l'enseignement primaire, une mesure destinée aux élèves ayant un retard scolaire consiste à déployer des ressources humaines supplémentaires. En ce sens, le principe de base du « *team-teaching* » est de regrouper deux classes scolaires prises en charge par une équipe de trois enseignants, qui assurent toutes les branches dans ces classes. L'avantage de cette organisation se traduit par la possibilité pour les enseignants d'intervenir à deux pendant certaines leçons et de permettre ainsi à l'enseignant restant d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves en difficulté en vue de leur fournir une différenciation didactique et pédagogique adaptée.

Maintenant, certaines mesures prévues par le système d'éducation luxembourgeois sont davantage axées à répondre aux besoins des élèves ayant un désavantage socioculturel et à agir de façon préventive sur l'échec scolaire. À cet effet, il faut citer les cours de soutien en langue luxembourgeoise, les médiateurs interculturels, les traductions de manuels scolaires et le concept de 1^{re} et de 2^{ème} langue.

^[03] **Les cours de soutien en langue luxembourgeoise.**

Les cours de soutien en langue luxembourgeoise sont des mesures d'appui destinées en premier lieu aux élèves de nationalité étrangère qui fréquentent les groupes de l'éducation précoce et les classes de l'éducation préscolaire. Le but de ces mesures est de familiariser le plus rapidement possible tous les élèves avec la langue luxembourgeoise et de leur donner les meilleures chances de réussite à l'entrée dans l'enseignement primaire. Aussi, afin de développer les compétences langagières de tous les élèves, l'enseignant est appelé à utiliser le luxembourgeois comme langue véhiculaire.

^[04] **Les médiateurs interculturels.**

Pour les élèves d'origine étrangère qui ne maîtrisent pas le luxembourgeois, l'entrée au préscolaire peut devenir traumatisante dans la mesure où ils perdent tous leurs repères

pour la communication dans les activités scolaires. À ce niveau, l'intervention de médiateurs interculturels, parlant la langue maternelle de l'élève, est d'une grande importance puisque l'accueil des élèves au préscolaire par une personne parlant la langue maternelle rend ces derniers et leurs parents plus réceptifs au monde scolaire. De son côté, l'enseignant de la classe n'est plus obligé de recourir au français pour se faire comprendre par les élèves, ce qui a pour effet de focaliser l'attention des élèves étrangers sur l'apprentissage de la langue luxembourgeoise. De fait, depuis 1999, des médiateurs interculturels en provenance des pays d'ex-Yougoslavie ont été engagés pour faciliter la communication entre les élèves, les parents et les enseignants. Plus récemment, depuis 2004, des médiateurs parlant le portugais et le créole ont été engagés en vue de favoriser l'insertion scolaire des élèves d'origine portugaise et cap-verdienne.

⁽⁰⁵⁾ **Les traductions de manuels scolaires.**

Au-delà des ressources humaines, le système d'éducation prévoit la mise en place de ressources matérielles supplémentaires par le biais de traductions de manuels scolaires en langue française. Dans l'enseignement primaire, le manuel de géographie (5^e), le livre de mathématiques (3^e) et les différentes unités d'éveil aux sciences ont déjà fait l'objet d'une traduction. Dans l'enseignement secondaire technique, il s'agit d'un manuel d'histoire (7^e) et du manuel d'éducation civique et de connaissance du monde. Dans la majorité des cas, les éditions sortent sous un format bilingue.

⁽⁰⁶⁾ **Le concept de 1^{re} et de 2^e langue.**

Une étude expérimentale menée à l'heure actuelle dans l'enseignement secondaire technique étudie la possibilité pour les élèves en difficulté de choisir soit l'allemand, soit le français comme première langue. Le principe à la base du concept de 1^{re} et de 2^e langue est d'appliquer une exigence forte dans une langue dominante et une exigence moindre dans les autres langues, tout en veillant à y adapter les programmes, les méthodes et les évaluations. Cette mesure sera très certainement étendue aux voies de formation des cycles moyen et supérieur où l'étude de plusieurs langues ne fait pas nécessairement partie des exigences professionnelles.

En résumé, nous venons de constater que la grande majorité des réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire est destinée aux élèves ayant un retard scolaire et aux élèves ayant un désavantage socioculturel. À cet effet, les diverses mesures d'aide et d'appui visent à faciliter l'insertion scolaire et sociale des élèves d'origine étrangère et à réduire les difficultés liées à l'apprentissage et à l'emploi simultané des trois langues usuelles et administratives. Cependant, d'autres mesures, telles que le plan éducatif individualisé et le service ré-éducatif ambulatoire, s'adressent plutôt aux élèves handicapés intégrés dans une classe ordinaire de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire, mais également aux élèves ayant des difficultés comportementales. Dans la partie qui suit, nous allons nous intéresser davantage aux réponses apportées à l'intérieur de l'école ordinaire, donc au niveau de l'enseignement spécial. En effet, il convient de préciser qu'au Luxembourg, l'enseignement spécial fait partie intégrante de l'enseignement primaire, mais qu'il constitue une voie d'enseignement parallèle et alternative.

5.1.2. Les réponses apportées à l'intérieur de l'école ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers

Le nombre des réponses apportées à l'intérieur de l'école ordinaire, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement spécial, s'élève à **neuf**, ce qui correspond à 29,0% du nombre total des mesures envisagées par le système scolaire pour venir en aide aux élèves en difficulté. La grande majorité de ces mesures est destinée aux élèves ayant un retard scolaire et aux élèves d'origine étrangère. En effet, parmi les neuf mesures envisagées, une seule et unique mesure se rapporte aux élèves ayant des difficultés comportementales. Au niveau de l'enseignement spécial, la liste des mesures destinées à venir en aide aux élèves ayant un retard scolaire fait référence à divers types de classes spéciales, dont les classes d'attente, les classes spéciales, les classes d'intégration, les cours d'appui obligatoires et les classes du régime préparatoire.

Pour structurer encore davantage la présentation, nous allons commencer par décrire toutes les réponses apportées au niveau de l'enseignement primaire, puis passer progressivement au niveau secondaire. Ainsi, ~~au~~ **au** niveau primaire, il faut mentionner les classes d'attente, les classes spéciales et les classes d'intégration. Si ces diverses classes sont effectivement

destinées aux élèves ayant un retard scolaire, elles opèrent à des niveaux forts différents et apportent leur aide de façon très ciblée.

^[9] **Les classes d'attente.**

Les classes d'attente s'adressent en premier lieu à des élèves qui ont des difficultés dans leur alphabétisation. En fait, pour venir en aide à ces élèves, la durée normale des études est allongée : le programme du degré inférieur peut se faire en trois ans (au lieu de deux ans) ou bien celui de la première année d'études peut se faire en deux ans. En 2003/2004, l'effectif des classes d'attente s'élevait au total à 15 élèves (dans MENFP, 2005a, p.33). Sachant qu'il n'existe que deux classes d'attente, la moyenne équivaut à 7,5 élèves par classe.

^[10] **Les classes spéciales.**

Les classes spéciales, introduites par la loi du 5 août 1963 portant réforme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, avaient été ouvertes dans le but de venir en aide « aux enfants inadaptés de l'âge scolaire, qui tout en étant susceptibles de formation sont cependant dans l'impossibilité permanente ou temporaire, de suivre avec succès l'enseignement ordinaire » (MENFP, 2003, chap.2, p.22). D'une manière plus contemporaine, on peut dire que les classes spéciales s'adressent principalement aux élèves qui présentent des lacunes et des difficultés d'apprentissage dans une ou des branches de promotion (allemand, français, mathématiques). Ces élèves sont tout simplement dans l'incapacité de suivre les programmes de l'enseignement primaire. Pour l'année 2003/2004, l'effectif des classes spéciales s'élevait à 84 élèves (dans MENFP, 2005a, p.34). La moyenne des élèves par classe s'élevait à 8,4.

^[11] **Les classes d'intégration.**

Afin d'éviter l'exclusion des élèves présentant de très graves difficultés scolaires, un grand nombre d'écoles primaires ordinaires commencent progressivement à mettre en place des classes d'intégration. Ce nouveau type de classes spécialisées fonctionne d'après le même principe que les classes spéciales à la différence près que l'enseignement y est assuré par branches entières pour les élèves qui éprouvent beaucoup trop de difficultés à suivre la ou les disciplines en question dans leur classe ordinaire. Si le nombre d'élèves en difficulté l'exige, les classes d'intégration seront prises en charge par une équipe d'enseignants (cf. modèle du

team-teaching). Or, comme il s'agit d'une mesure d'aide plutôt récente, il n'y a pas encore de statistiques disponibles.

Jusqu'à présent, nous avons fait le tour d'horizon des mesures d'aide envisagées à l'intérieur de l'école ordinaire, mais seulement au niveau de l'enseignement primaire. Il reste encore à découvrir les mesures d'aide offertes au niveau de l'enseignement secondaire.

^[12] **Les cours d'appui obligatoires.**

À cet effet, il convient de parler tout d'abord des cours d'appui. À vrai dire, il s'agit d'une mesure d'aide obligatoire, introduite depuis l'année 2002/2003 et imposée aux élèves des classes de 7^e (première année du secondaire) dans l'enseignement secondaire classique et technique qui obtiennent une note insuffisante en allemand, en français ou en mathématiques au cours du premier trimestre. Le but de cette mesure est d'offrir aux élèves concernés, dès l'apparition des premières difficultés, des aides sous forme d'exercices et de répétitions supplémentaires et d'augmenter ainsi leurs chances de réussite. Notons aussi que les cours d'appui sont organisés en dehors des heures de classe. « Une étude réalisée par le ministère de l'Éducation montre que le cours d'appui obligatoire bénéficie le plus aux élèves qui n'ont qu'une seule note insuffisante » (MENFP, 2004, p.18).

^[13] **Les classes du régime préparatoire.**

Le régime préparatoire, institué par la loi du 3 juin 1994, fait partie intégrante de l'enseignement secondaire technique. Pourtant, les classes du régime préparatoire constituent une mesure d'aide et de soutien supplémentaire. En effet, elles sont destinées en premier lieu aux élèves qui n'ont pas atteint les exigences de la 6^e année d'études dans l'enseignement primaire (deux notes insuffisantes dans les branches principales), mais qui ont déjà atteint l'âge de 12 ans avant le premier septembre de l'année en cours. L'enseignement est basé sur le système modulaire, ~~permettant une approche plus différenciée, mieux adaptée au rythme~~ d'apprentissage et aux besoins spécifiques de chaque élève. En 2003/2004, l'effectif total des classes du régime préparatoire s'élevait à 2300 élèves, répartis sur 167 classes, ce qui donne une moyenne de 13,7 élèves par classe (MENFP, 2005a, p.53).

À côté des divers types de classes spéciales destinées en priorité aux élèves ayant un retard scolaire, il existe également des types de classes spéciales et d'autres mesures destinées plus spécifiquement aux élèves d'origine étrangère. Il s'agit dans l'ordre des cours intégrés en langue maternelle, des classes d'accueil et d'insertion et des classes ALLET.

^[14] **Les cours intégrés en langue maternelle.**

Au primaire, il y a tout d'abord les cours intégrés en langue maternelle. L'objectif de cette mesure est de valoriser la langue et la culture d'origine des élèves étrangers dans une optique d'école pour tous, mais surtout d'éviter aux élèves la surcharge que constitue pour eux la fréquentation des cours de langue maternelle en dehors de l'horaire scolaire habituel. En fait, il faut savoir qu'à l'heure actuelle, les élèves d'origine italienne et portugaise ont la possibilité de suivre des cours en langue maternelle, soit en dehors de l'horaire scolaire (cours parallèles), soit intégrés dans l'horaire scolaire (cours intégrés). Le principe à la base des cours intégrés en langue maternelle est tout simple : durant deux leçons par semaine, les élèves italiens et portugais (dont les parents ont en fait la demande) sortent de la classe ordinaire et apprennent avec un enseignant de leur propre pays les mêmes matières (éveil aux sciences, géographie et histoire) que leurs camarades de classe luxembourgeois, mais en utilisant leur langue maternelle comme langue véhiculaire.

À ce stade, deux remarques s'imposent : d'une part, les cours intégrés sont offerts depuis 1983/1984, notamment à l'intention des élèves portugais et italiens. En effet, parmi les différentes nationalités étrangères, ce sont les élèves portugais et italiens qui formaient à l'époque la population scolaire la plus importante. De nos jours, cela reste vrai pour les élèves portugais qui forment toujours la population scolaire étrangère la plus importante avec 52,7%, mais ce constat ne s'applique plus aux élèves italiens (7,7%) ; d'autre part, l'offre des cours intégrés semble paradoxale par rapport aux efforts entrepris au niveau de l'insertion scolaire par l'intermédiaire de l'apprentissage intensif de la langue luxembourgeoise. Or, il faut voir ces deux mesures comme complémentaires l'une par rapport à l'autre dans un système scolaire qui s'inscrit dans la pluriculturalité et dans la valorisation de l'identité de chaque élève. En 1997/1998, un total de 1195 élèves d'origine portugaise (34,9%) ont suivis des cours intégrés en langue maternelle, contre seuls 42 élèves d'origine italienne (14,0%).

Cela revient à dire que « la majorité des enfants continuent à fréquenter les cours de langue dits parallèles » (MENFP, 1998, p.20).

^[15] **Les classes d'accueil et d'insertion.**

Les cours intégrés en langue maternelle ne sont pas les seules mesures prises par le système scolaire luxembourgeois pour venir en aide aux élèves d'origine étrangère. En effet, il existe également les classes d'accueil et d'insertion. Les classes d'accueil s'adressent à des élèves dits nouveaux arrivants et déjà alphabétisés dans leur pays d'origine. Leur maîtrise des langues française ou allemande étant insuffisante, ces élèves sont scolarisés en premier lieu dans les classes d'accueil. L'objectif des classes d'accueil est l'apprentissage intensif d'une langue d'enseignement, suivi directement de l'apprentissage d'une deuxième langue, dès que la première a dépassé la phase de consolidation. En règle générale, l'enseignant commence avec la langue qui est la plus proche de la langue maternelle de l'élève nouvellement arrivé. Ceci dit, en principe, la durée maximale de scolarisation dans une classe d'accueil ne doit pas dépasser une année. Aussi, afin d'accélérer l'intégration dans une classe ordinaire et d'éviter une ségrégation trop prononcée, l'élève nouvellement arrivé participe le plus tôt possible à certaines activités dans une classe ordinaire, appelée alors « classe d'attache ». Il faut préciser que les élèves dits nouveaux arrivants âgés de moins de 12 ans sont orientés vers les classes d'accueil de l'enseignement primaire. En 2003/2004, l'effectif total des classes d'accueil au primaire s'élevait à 152 élèves, répartis dans 23 classes d'accueil, ce qui correspond à une moyenne de 6,8 élèves par classe (MENFP, 2005a, p.29). Les élèves immigrants âgés de plus de 12 ans sont orientés vers les classes d'accueil dans l'enseignement secondaire technique. Pour l'année 2003/2004, 195 élèves ont été accueillis et répartis dans 13 classes d'accueil sur l'ensemble du territoire luxembourgeois (MENFP, 2004, p.22). En ce qui concerne les classes d'insertion dans l'enseignement secondaire technique, il faut dire qu'elles fonctionnent sur le même principe que les classes d'accueil, dans la mesure où les élèves concernés y apprennent soit l'allemand, soit le français de manière intensive. Cela dit, elles ne sont pas exclusivement réservées aux élèves nouvellement arrivés. Notons aussi qu'il s'agit d'un projet assez récent et qu'il n'y a pas encore de statistiques disponibles.

^[16] **Les classes ALLET.**

Depuis l'année 2002/2003, le projet « allemand - langue étrangère » a porté création des classes dites ALLET dans l'enseignement secondaire classique. Cette mesure permet de donner à des élèves qui sont faibles en allemand (tout en ayant obtenu d'excellents résultats en français et en mathématiques au primaire) un cours d'allemand spécifique et renforcé. En fait, « grâce à cette mesure, le pourcentage d'élèves étrangers dans la classe de 7^e de l'enseignement secondaire a sensiblement augmenté (ces dernières années, il était de l'ordre de 14,15% ; actuellement il est de 21,3%) » (MENFP, 2004, p.10).

À côté de tous ces types de classes spéciales et de mesures spécifiques destinées aux élèves ayant un retard scolaire et aux élèves d'origine étrangère, le système scolaire prévoit également une autre mesure à l'intérieur de l'école ordinaire, destinée aux élèves ayant des difficultés comportementales.

^[17] **L'institut pour enfants autistiques et psychotiques.**

À l'origine, l'Institut pour enfants autistiques et psychotiques, institué le 4 mars 1988 par arrêté grand-ducal, est une école spécialisée de l'Éducation différenciée assurant surtout « l'éducation, l'enseignement et la rééducation orthophonique et psychomotrice des enfants et adolescents en vue d'une intégration scolaire, sociale et professionnelle adéquate » (MENFP, 2003, chap.6, p.49). Cependant, depuis plusieurs années maintenant et afin de préparer plus systématiquement l'intégration scolaire et sociale des élèves concernés et de favoriser les interactions avec les autres élèves, les classes fonctionnent dans l'enceinte d'un bâtiment scolaire ordinaire. L'enseignement, la rééducation et le transport des élèves autistiques et psychotiques sont gratuits. En 2003/2004, l'effectif total de l'Institut pour enfants autistiques et psychotiques s'élevait à 34 élèves (MENFP, 2005a, p.59).

En résumé, nous avons décrit toutes les réponses apportées par le système scolaire luxembourgeois à l'intérieur de la classe ordinaire et à l'intérieur de l'école ordinaire. Force est de constater que sur les 17 mesures proposées à ces deux premiers paliers, seules trois mesures concernent à proprement parler les élèves ayant des difficultés comportementales, une insuffisance intellectuelle ou des déficiences somatiques. Rappelons qu'il s'agit du plan

éducatif individualisé, du service ré-éducatif ambulatoire (SREA) et de l'Institut pour enfants autistiques et psychotiques. En toute logique, toutes les autres réponses sont destinées aux élèves ayant un retard scolaire et aux élèves d'origine étrangère. En un mot, si notre analyse s'arrêtait là, le système scolaire luxembourgeois donnerait l'impression d'agir selon « deux poids, deux mesures ». Toutefois, il reste à découvrir les réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire et à l'extérieur de l'école. Un rapide coup d'œil sur la figure 5.1. (p.97) laisse entrevoir que le rapport entre les réponses apportées d'une part aux élèves ayant un retard scolaire et un désavantage socioculturel et d'autre part aux autres populations d'élèves ayant des besoins particuliers tend à s'équilibrer. Examinons cette situation de plus près.

5.1.3. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le nombre des réponses apportées par le système d'éducation à l'extérieur de l'école ordinaire s'élève à **dix**, ce qui équivaut à 32,3% du nombre total des mesures envisagées par le système scolaire pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. À ce niveau, l'on retrouve : le Centre de logopédie, les Centres régionaux de l'Éducation différenciée, le Centre d'intégration scolaire, les Centres d'observation, la prolongation du droit aux services de l'Éducation différenciée au-delà de la scolarité obligatoire, l'exclusion de l'école, l'Institut pour déficients visuels, l'Institut pour infirmes moteurs cérébraux, le placement à l'étranger et les Centres de propédeutique professionnelle.

[18] Le Centre de logopédie.

Le Centre de logopédie, institué par la loi du 16 août 1968, est une école spécialisée destinée surtout « aux enfants sourds, durs d'oreille ou atteints de troubles de la parole » (MENFP, 2003, chap.6, p.32). Pour tout dire, même les élèves capables de suivre l'enseignement ordinaire peuvent être admis dans les classes d'enseignement logopédique, à condition de ne pas trouver dans l'enseignement ordinaire le traitement orthophonique requis. Pourtant, en principe, le Centre de logopédie accueille « les enfants atteints d'une déficience auditive (moyenne ou grave) qui entraîne forcément un déficit du langage et de la parole, les enfants présentant un retard du langage et de la parole sur plusieurs niveaux linguistiques et les

enfants présentant un trouble d'évolution du langage spécifique, appelé dysphasie, qui les empêche, malgré une audition normale, d'acquérir le langage d'une manière naturelle » (Centre de logopédie, 2005, en ligne). Au niveau structurel, le Centre de logopédie comprend un établissement principal avec des groupes préscolaires (éducation précoce et préscolaire), des classes primaires et complémentaires, des classes d'enseignement professionnel et un internat. En 2003/2004, l'effectif total du Centre de logopédie s'élevait à 214 élèves (dans MENFP, 2005a, p.59). Or, il s'agit là uniquement des élèves pris en charge dans l'enceinte même du Centre de Logopédie. En vérité, les professeurs d'enseignement logopédique font également le suivi des élèves déficients auditifs qui sont intégrés dans les classes ordinaires de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. De plus, ils travaillent en étroite collaboration avec les Centres régionaux de l'Éducation différenciée pour offrir à tous les élèves dépistés et signalés (dans les classes ordinaires de l'éducation préscolaire ou primaire) une consultation logopédique gratuite.

¹¹⁹¹ **Les Centres régionaux de l'Éducation différenciée.**

Institués à l'origine par la loi du 14 mars 1973 et repris dans la loi du 10 janvier 1989, les Centres régionaux de l'Éducation différenciée accueillent et s'occupent en priorité des « élèves soumis à l'obligation scolaire ayant un retard mental ou des troubles d'apprentissage importants » (MENFP, 2005c, en ligne). Les classes sont dirigées par des enseignants de l'enseignement spécial, par des éducateurs gradués et par des éducateurs. Au besoin, ils se font assister par des éducateurs-instructeurs pour les travaux pratiques. Il tombe presque sous le sens que l'approche pédagogique préconisée dans les Centres régionaux se caractérise par un enseignement interdisciplinaire, différencié et individualisé, mais aussi par des mesures d'intégration partielle de certains élèves dans des écoles ordinaires, dans le but premier de favoriser au mieux leur autonomie personnelle. En 2003/2004, l'effectif total des Centres régionaux de l'Éducation différenciée s'élevait à 443 élèves (MENFP, 2005a, p.59).

Si le Centre de logopédie et les Centres régionaux de l'Éducation différenciée offrent leur soutien et leur assistance aux élèves ayant un retard scolaire important, des difficultés d'acquisition du langage, des déficiences auditives et une insuffisance intellectuelle, les deux

centres présentés ci-après s'occupent principalement d'élèves ayant des difficultés comportementales.

^[20] **Le Centre d'intégration scolaire.**

Créé en 1980, le Centre d'intégration scolaire accueille notamment des élèves de l'enseignement primaire, encore soumis à la scolarité obligatoire, mais « exclus de l'école ordinaire parce qu'ils présentent un manque d'organisation de la personnalité, marquée par les troubles suivants : un seuil extrêmement bas de tolérance aux frustrations et aux échecs, une acquisition difficile et lente des fonctions de contrôle, des difficultés d'insertion dans le groupe et une incapacité de nouer des relations personnelles » (MENFP, 2005c, en ligne). De ce fait, les activités proposées dans cette école spécialisée ne se concentrent pas seulement sur les apprentissages scolaires, mais aussi et avant tout sur l'apprentissage des règles de la vie en commun. Maintenant, parallèlement à l'assistance du Centre d'intégration scolaire, il y a aussi d'autres institutions qui s'occupent des élèves ayant des difficultés comportementales. Il s'agit des Centres d'observation.

^[21] **Les Centres d'observation.**

Il existe deux Centres d'observation : l'un situé à Olm (au centre du pays) et l'autre situé à Pétange (au sud du pays). Leur mission est cependant la même, à savoir accueillir « des élèves soumis à l'obligation scolaire présentant de graves troubles du comportement » (MENFP, 2005c, en ligne). De fait, vu le haut degré d'inadaptation comportementale de certains élèves par rapport aux normes établies dans l'enseignement primaire ou dans les classes spéciales de l'enseignement ordinaire, ils sont orientés vers l'un des deux Centres d'observation. Le but premier du travail pédagogique dans les Centres d'observation est la réintégration de ces élèves dans le système scolaire ordinaire. Aussi, l'intervention pédagogique s'articule autour de trois phases distinctes : (a) une phase d'adaptation dans l'enceinte du Centre d'observation en vue de permettre aux élèves de se distancer des contacts négatifs avec l'école ordinaire ; (b) une phase de scolarisation dans l'enceinte du Centre d'observation afin de permettre aux élèves de revivre une vie d'élève ; (c) une phase de réintégration progressive dans une classe ordinaire de l'enseignement primaire se terminant par une réintégration totale dans le système scolaire. En 2003/2004, l'effectif total des Centres

d'observation d'Olm et de Pétange et du Centre d'intégration scolaire s'élevait à 22 élèves (MENFP, 2005a, p.59).

Il nous reste à aborder les services offerts à l'extérieur de l'école ordinaire aux élèves handicapés, à savoir ceux ayant une insuffisance intellectuelle et ceux ayant des déficiences somatiques. Nous l'avons déjà fait partiellement lorsque nous avons décrit les mesures d'aide apportées par les Centres régionaux aux élèves ayant une insuffisance intellectuelle et par le Centre de logopédie aux élèves souffrant d'une déficience auditive. Aussi, dans les lignes qui suivent, nous n'allons pas nous répéter, mais découvrir de quelle manière le système scolaire répond autrement aux besoins des élèves ayant une insuffisance intellectuelle et une déficience auditive et aux besoins des élèves ayant des déficiences visuelles et des déficiences physiques.

^[22] **La prolongation du droit aux services de l'Éducation différenciée.**

Lorsque l'intérêt de la formation d'un enfant handicapé l'exige, le ministre de l'Éducation, après avoir entendu la Commission Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) nationale, peut autoriser cet enfant à recevoir l'éducation et les soins appropriés au-delà du terme de la scolarité obligatoire. En ce cas, les dispositions de l'article 8 continuent à être applicables. En vertu de cet article, « dans les instituts et services [de l'Éducation différenciée], l'enseignement est gratuit, de même que le traitement médical [...]. L'État fournit gratuitement l'équipement ainsi que le matériel didactique et rééducatif nécessaires et organise de même le service de transport des enfants » (MENFP, 2003, chap.6, p.4). De plus, la législation prévoit que « les élèves affectés d'un handicap, qui fréquentent un établissement d'enseignement postprimaire ou postsecondaire, peuvent bénéficier des services d'appui et d'assistance de l'éducation différenciée » (dans MENFP, 2003, chap.6, p.3).

^[23] **L'exclusion de l'école.**

D'après la loi du 28 juin 1994 modifiant et complétant (a) la loi modifiée du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire et (b) la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services de l'Éducation différenciée, il y a deux raisons principales qui peuvent entraîner l'exclusion de l'école voire la dispense de fréquentation

scolaire pour les élèves ayant des besoins particuliers. Premièrement, « les enfants soumis à un traitement médical excluant la scolarité sont dispensés de l'obligation scolaire par décision du ministre [de l'Éducation nationale] sur le vu d'un certificat établi par le médecin traitant ou un médecin spécialiste et après avis de la commission médico-psycho-pédagogique nationale » (MENFP, 2003, chap.6, p.3). Et deuxièmement, le conseil communal peut, sous l'approbation du ministre de l'Éducation nationale, décider l'exclusion de l'école d'un enfant « dont l'infirmité est tellement grave qu'il ne peut suivre les cours scolaires ou dont la présence constitue une grave perturbation de la vie scolaire » (MENFP, 2003, chap.6, p.28). À noter que cette dernière mesure ne doit être envisagée que si toutes les autres possibilités d'insertion ont échoué. L'exclusion de l'école peut paraître radicale de prime abord, mais à bien y réfléchir, elle constitue une mesure nécessaire pour éviter à l'élève des frustrations inutiles et les revers que peut produire à long terme un acharnement pédagogique voué d'emblée à l'échec.

^[24] **L'Institut pour déficients visuels.**

Créé en 1975, l'Institut pour déficients visuels était à l'origine une école spécialisée prenant en charge les élèves malvoyants et aveugles de 4 à 15 ans encore soumis à la scolarité obligatoire. Aussi, l'Institut pour déficients visuels accueillait ces élèves et leur offrait des cours spécifiques, adaptés à leurs besoins spécifiques (enseignement du braille, utilisation d'aides optiques). Cependant, plus récemment, le rôle de l'Institut pour déficients visuels s'est diversifié, en favorisant notamment l'intégration de certains élèves au sein des classes de l'enseignement ordinaire. À cet effet, les membres du personnel spécialisé de l'Institut font aussi le suivi des élèves malvoyants intégrés dans les classes ordinaires en « informant et conseillant les enseignants responsables, en offrant une assistance en classe et en mettant à disposition des équipements spécifiques » (MENFP, 2005c, en ligne). En 2003/2004, « 58 enfants présentant des déficiences visuelles sont intégrés dans une classe de l'enseignement régulier et bénéficient d'un accompagnement de l'Institut pour déficients visuels » (MENFP, 2005a, p.62).

^[25] **L'Institut pour infirmes moteurs cérébraux.**

Créé le 6 février 1979 par arrêté grand-ducal dans le cadre de l'Éducation différenciée, l'Institut pour infirmes moteurs cérébraux est un établissement scolaire avec un internat de semaine qui accueille et s'occupe des « enfants et jeunes gens atteints d'infirmité motrice cérébrale⁵⁶ » (MENFP, 2003, chap.6, p.45), ou autrement dit, des élèves qui présentent « un handicap moteur ou physique d'étiologies diverses » (MENFP, 2005c, en ligne). L'Institut comprend (a) une section d'éducation et d'enseignement avec des groupes d'éducation précoce et préscolaire, d'enseignement primaire et spécial, et de formation professionnelle ; (b) une section de rééducation avec des services de kinésithérapie, d'orthophonie, d'ergothérapie et de rééducation psychomotrice ; (c) une section d'éducation et de rééducation à domicile ; (d) un service médical ; (e) un foyer d'accueil. Le but de la prise en charge est la réintégration scolaire et sociale de tous les élèves atteints d'un handicap physique. Cela vaut tout aussi bien pour les élèves polyhandicapés, pour qui l'autonomie, la communication, l'interaction avec l'entourage et l'intégration scolaire constituent des priorités au niveau de l'éducation. Les élèves admis à l'Institut suffisent à la scolarité obligatoire. Ceci dit, lorsque l'intérêt de l'éducation, de la formation ou de la rééducation d'un enfant l'exige, le ministre de l'Éducation peut autoriser cet enfant à recevoir la guidance et les soins appropriés dès l'âge de deux ans et même au-delà du terme de la scolarité obligatoire. En 2003/2004, l'effectif total de l'Institut pour infirmes moteurs cérébraux s'élevait à 62 élèves (MENFP, 2005a, p.59).

Il reste encore deux mesures supplémentaires à aborder : le placement à l'étranger et la formation professionnelle (insertion socio-professionnelle) des élèves ayant des besoins particuliers.

^[26] **Le placement à l'étranger.**

D'après le Code de l'éducation nationale, tous les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux suffisent à l'obligation scolaire en fréquentant : (a) soit des classes de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire ou postprimaire en bénéficiant si nécessaire de l'appui et de l'assistance des services de l'Éducation différenciée ; (b) soit un des centres ou instituts de l'Éducation différenciée ; (c) soit à titre principal, une institution spécialisée de

⁵⁶ Au Québec, on parle plutôt de paralysie cérébrale.

l'Éducation différenciée et complémentarément, pour certaines activités, une classe de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire ou postprimaire ; (d) soit une institution privée au Grand-Duché ou à l'étranger agréée par le ministre de l'Éducation nationale (MENFP, 2003, chap.6, p.3). Aussi, le placement à l'étranger peut être considéré comme une mesure d'aide à partir du moment où le Luxembourg ne possède pas les structures nécessaires (ou, à tout le moins, pas en nombre suffisant) pour prendre en charge une certaine population d'élèves ayant des besoins particuliers. En 2003/2004, un total de 3007 élèves ont poursuivi leur scolarité à l'étranger, dont 2794 élèves en Belgique (régions francophone et germanophone), 159 élèves en France (dans l'enseignement secondaire seulement), et 54 élèves en Allemagne (Saarland et Rheinland-Pfalz). À vrai dire, « parmi les raisons évoquées par les parents pour inscrire leur enfant dans une école à l'étranger, l'échec scolaire au Luxembourg est la première raison citée » (CCDH⁵⁷, 2005, p.22). Toutefois, le placement à l'étranger ne concerne pas seulement les élèves ayant un retard scolaire, mais aussi les autres populations d'élèves ayant des besoins particuliers. En effet, « dans son rapport 2003, l'ORK⁵⁸ a signalé le fait qu'à la date du 12 novembre 2003, 107 enfants souffrant de troubles du comportement, de problèmes psychiatriques, d'hyper- ou d'hypoactivité étaient placés à l'étranger dans des institutions spécialisées ; le rapport 2004 a donné le chiffre de 111 enfants » (CCDH, 2005, p.23).

^[27] Les Centres de propédeutique professionnelle.

En tout, il existe trois Centres de propédeutique professionnelle, dont l'un est situé à Warken/Ettelbrück (au centre du pays), l'autre à Clervaux (au nord du pays), et le dernier à Walferdange (au sud du pays). Le Centre de Warken/Ettelbrück a été créé dans le cadre de l'Éducation différenciée par règlement grand-ducal, le 21 novembre 1984. Le Centre de Clervaux a été institué, le 20 décembre 1984, et celui de Walferdange, le 12 novembre 1985. Tous les Centres de propédeutique professionnelle comprennent : (a) une section d'initiation, d'orientation et de formation professionnelle qui dispense un enseignement théorique et une formation pratique ; (b) un service assurant le placement et le suivi des jeunes quittant le centre ; (c) un service de rééducation. En somme, chaque Centre est à la fois « une école pour

⁵⁷ Commission Consultative des Droits de l'Homme du Luxembourg (CCDH).

⁵⁸ Ombuds-Comité fir d'Rechter vum Kand (ORK, Luxembourg).

élèves à besoins éducatifs spéciaux soumis à l'obligation scolaire et un centre de formation professionnelle qui prépare les adolescents à besoins éducatifs spéciaux à la vie professionnelle » (MENFP, 2005c, en ligne). Ainsi, à côté des apprentissages scolaires de base, tous les Centres offrent de nombreuses activités thérapeutiques, récréatives, sportives, culturelles et artistiques (cours de cuisine, expression artistique, équitation thérapeutique, air-tramp, sorties pédagogiques). En outre, en vue d'une intégration dans la vie professionnelle, chaque Centre offre une formation élémentaire et adaptée à tous les adolescents ayant des besoins particuliers en tenant compte de leur âge, de leurs aptitudes, de leurs intérêts, ainsi que des objectifs fixés à long terme (placement sur le marché libre du travail ou dans un atelier protégé). En ce sens, les différents Centres de propédeutique professionnelle s'adressent sans distinction aux « adolescents visés par l'article premier de la loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'Éducation différenciée »⁵⁹ (MENFP, 2003, chap.6, p.63).

En résumé, nous venons de voir que les mesures d'aide et d'encadrement offertes à l'extérieur de l'école ordinaire sont destinées à tous les élèves ayant des besoins particuliers, mais surtout aux élèves ayant des difficultés comportementales, une insuffisance intellectuelle ou des déficiences somatiques. De plus, nous avons constaté que les différents centres et instituts de l'Éducation différenciée essayent de plus en plus d'intégrer leurs élèves dans les classes de l'enseignement ordinaire en assurant l'assistance et le suivi nécessaires. Si cette politique d'intégration doit être perçue d'un bon œil, notamment afin d'éviter une ségrégation trop prononcée des élèves affectés d'un handicap, elle soulève aussi des questions. Ainsi, par exemple, il est légitime de se demander qui décide du transfert d'un élève de l'Éducation différenciée vers l'enseignement ordinaire, et vice versa ?

À cet effet, il convient de noter que le système scolaire luxembourgeois s'est doté au fil du temps de plusieurs instances indépendantes au sein desquelles des équipes souvent pluridisciplinaires recueillent les informations nécessaires au sujet des élèves concernés afin

⁵⁹ **Art. 1^{er}.** - « L'État veille à ce que tout enfant qui est soumis à l'obligation scolaire et qui en raison de ses particularités mentales, caractérielles, sensorielles ou motrices ne peut suivre l'instruction ordinaire ou spéciale et qui a des besoins éducatifs spéciaux reçoive, soit l'instruction appropriée dans un centre ou institut de l'éducation différenciée, soit l'aide et l'appui individualisés par un service de l'éducation différenciée dans le cadre d'une classe de l'éducation préscolaire ou d'une classe de l'enseignement primaire » (Loi du 28 juin 1994 modifiant la loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'Éducation différenciée, dans MENFP, 2003, chap.6, p.3).

d'émettre des propositions d'orientation. Dans la partie suivante, nous allons analyser de plus près ces diverses instances et voir concrètement de quelle manière elles opèrent et dans quelle mesure elles viennent en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.

5.1.4. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école aux élèves ayant des besoins particuliers.

D'un point de vue quantitatif, le nombre des réponses proposées à l'extérieur de l'école s'élève à **quatre**, ce qui correspond à 12,9% du nombre total des mesures envisagées par le système scolaire pour aider et soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. De plus, force est de constater qu'il existe une instance destinée en priorité aux élèves ayant un retard scolaire, alors que les trois autres instances s'occupent de l'ensemble des élèves ayant des besoins particuliers. Au niveau de ces instances indépendantes, il faut notamment citer : la commission médico-psycho-pédagogique régionale ou locale, le service de guidance de l'enfance, la commission médico-psycho-pédagogique nationale et les services audiométrique et orthophonique.

[28] La Commission Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) régionale ou locale.

Pour améliorer la gestion du système d'éducation, le territoire luxembourgeois a été subdivisé en 15 arrondissements d'inspection en vertu du règlement grand-ducal du 5 septembre 1994. De nos jours, ce nombre a été étendu à 18 arrondissements. Dans chacun de ces arrondissements d'inspection fonctionne au moins une CMPP régionale ou locale⁶⁰ dont la fonction est d'examiner « les enfants susceptibles d'être soit inscrits dans une classe spéciale ou de devoir bénéficier de mesures d'appui pédagogiques, soit d'être réintégrés dans une classe de l'enseignement ordinaire » (MENFP, 2003, chap.2, p.27). Cependant, avant même d'envisager le passage des élèves de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécial ou d'appliquer des mesures d'appui pédagogiques, la CMPP locale doit émettre des propositions

⁶⁰ Un règlement grand-ducal du 9 janvier 1998 fixe la composition de la CMPP régionale ou locale comme suit : « (1) l'inspecteur d'arrondissement comme président, (2) un instituteur, (3) un psychologue du Service de Guidance de l'Enfance, (4) un responsable du Service Ré-Educatif Ambulatoire, (5) un médecin spécialiste en neuro-psychiatrie, en neurologie, en psychiatrie ou en pédopsychiatrie ou un médecin scolaire, (6) un professeur d'enseignement logopédique, (7) l'assistant social ou d'hygiène sociale concerné de l'équipe médico-socio-scolaire, (8) le responsable d'un centre ou institut de l'Éducation différenciée concerné » (MENFP, 2003, chap.2, p.28, adapté).

d'orientation et les soumettre aux parents de l'élève concerné. En dernier ressort, ce sont eux qui décident de la solution à adopter parmi les propositions émises. Si les parents refusent de faire examiner l'enfant ou s'ils prennent une décision contraire au bien-être physique, mental ou moral de l'enfant, la Commission doit en référer au juge de la jeunesse.

^[29] **Le Service de Guidance de l'Enfance (SGE).**

Développé dans le cadre de la loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'Éducation différenciée, mais institué officiellement par un règlement grand-ducal en date du 19 juin 1990, le Service de Guidance de l'Enfance (SGE) est à la fois un service d'assistance et un centre de consultation qui apporte son aide « aux enfants qui, par l'effet de problèmes éducatifs, psychologiques, psychosomatiques, neurologiques ou mentaux, rencontrent des difficultés de développement et d'épanouissement dans leur famille et à l'école, dans l'éducation préscolaire, dans l'enseignement primaire ou dans une institution de l'Éducation différenciée » (MENFP, 2003, chap.6, p.70). En un mot, le Service de Guidance de l'Enfance s'adresse en priorité aux élèves de 3 à 12 ans, mais « toute personne confrontée à un enfant en difficulté est libre de s'adresser au SGE de son secteur afin de trouver une aide professionnelle appropriée » (MENFP, 2005c, en ligne). La durée totale des prises en charge offertes par les équipes pluridisciplinaires varie d'une consultation unique jusqu'à des suivis psychologiques et thérapeutiques pouvant s'étendre sur une ou plusieurs années. Le SGE peut donc offrir des diagnostics psychologiques et psychométriques, des entretiens et des conseils individuels ou bien des rééducations diverses. En 2003/2004, « le Service de Guidance de l'Enfance a apporté son aide à 2361 enfants » (MENFP, 2005a, p.63).

^[30] **La Commission Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) nationale.**

À la base, la CMPP nationale a été instaurée par la loi du 14 mars 1973 pour des raisons diverses, mais avant tout : (a) pour examiner les dossiers des élèves susceptibles d'un transfert scolaire ; (b) pour garantir que les admissions dans les classes de l'Éducation différenciée soient soumises à un contrôle neutre et objectif ; (c) pour éviter que les élèves ne soient évincés de l'enseignement préscolaire et primaire de façon précipitée. En ce sens, la mission fondamentale de la CMPP nationale est de recueillir les informations nécessaires à l'appui et à l'orientation des élèves « qui par l'effet de problèmes mentaux, caractériels,

moteurs, sensoriels ou sociaux, éprouvent des difficultés au cours de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire ou de l'enseignement spécial ainsi que dans le cadre de l'éducation différenciée » (MENFP, 2003, chap.6, p.75). Dans cette optique, la CMPP nationale fait constituer pour chaque enfant concerné, un dossier renfermant les pièces suivantes : (a) un rapport renseignant sur le handicap spécifique, établi par des spécialistes ; (b) un bilan psychologique établi par un membre du SGE compétent ou par un psychologue attaché à un Centre de l'Éducation différenciée ; (c) des rapports émanant des services ayant assuré une prise en charge de l'enfant avant sa scolarisation ; (d) un rapport pédagogique, rédigé par un pédagogue du SREA, renseignant sur les possibilités de scolarisation et les mesures d'accompagnement éventuellement à envisager ; (e) un rapport d'un assistant social ou d'un assistant d'hygiène sociale du service social concerné ; (f) un rapport sur l'audition des parents de l'enfant concerné rédigé par un membre des services de l'Éducation différenciée ; (g) un bilan scolaire élaboré par l'enseignant ordinaire sous la responsabilité de l'inspecteur d'arrondissement.

En ce qui concerne l'orientation à proprement parler, il faut distinguer deux cas. Dans le cas du transfert d'un élève de l'enseignement ordinaire vers l'Éducation différenciée, la CMPP nationale fait examiner l'enfant par des experts. Suite à la constitution du dossier, la CMPP émet une proposition d'orientation parmi les quatre possibilités⁶¹ prévues à l'article 3, alinéa 2 de la loi modifiée du 14 mars 1973 et transmet ensuite cette proposition aux parents de l'élève concerné qui décident au bout du compte de la meilleure solution à adopter. Cette décision doit être prise dans les deux mois qui suivent la proposition d'orientation. Si, passé ce délai, aucune décision n'est prise par les parents, l'enfant peut être inscrit d'office dans un institut ou service de l'Éducation différenciée par décision du ministre. Dans le cas du transfert d'un élève de l'Éducation différenciée vers l'enseignement ordinaire, les parents de l'élève concerné doivent adresser une demande écrite à la CMPP nationale au moins deux

⁶¹ **Art. 3.** - « Les enfants visés à l'article 1^{er} ci-dessus sont soumis à l'obligation scolaire. Ils suffisent à cette obligation en fréquentant : – soit un des centres ou instituts créés en vertu de l'article 2 de la présente loi ; – soit une institution privée au Grand-Duché ou à l'étranger agréée par le ministre de l'éducation nationale ; – soit des classes de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire ou postprimaire en bénéficiant si nécessaire de l'appui et de l'assistance des services de l'éducation différenciée ; – soit à titre principal, une institution spécialisée de l'éducation différenciée et complémentirement, pour certaines activités, une classe de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire ou postprimaire » (Loi du 28 juin 1994 modifiant la loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'Éducation différenciée, dans MENFP, 2003, chap.6, p.3).

mois avant la rentrée des classes. La commission transmet cette information au ministre en y joignant son avis. Dans ce cas, les transferts se font par décision du ministre de l'Éducation.

^[31] **Les services audiométrique et orthophonique.**

Les services audiométrique et orthophonique ont été créés dans le cadre de la loi du 16 août 1968 portant création du Centre de logopédie. Comme leur nom l'indique, il faut distinguer d'une part, un service de dépistage des troubles de l'ouïe et de la parole, et d'autre part, un service de traitement orthophonique, ces deux services étant destinés aux élèves d'âge préscolaire et scolaire. Le service de dépistage est chargé de procéder à des tests audiométriques en série dans les classes de l'enseignement préscolaire et primaire, et le service de traitement orthophonique n'intervient que sur prescription médicale et selon des indications éducatives et sociales précises.

5.1.5. Récapitulatif et conclusion

La figure 5.2. résume toute la présentation de façon graphique. De fait, nous pouvons constater que les mesures d'aide offertes par le système scolaire luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers se répartissent de façon égale à l'intérieur de la classe ordinaire, à l'intérieur de l'école ordinaire et à l'extérieur de l'école ordinaire. Cette constatation reflète d'une part, la politique du ministère de l'Éducation qui s'est doté (à côté du système scolaire ordinaire) de structures spécialisées pour répondre le plus efficacement possible aux élèves handicapés laissés trop longtemps pour compte, et confirme, d'autre part, l'existence même de la « *two box theory* ».

Cependant, comme il a été indiqué, toutes les catégories d'élèves ayant des besoins particuliers trouvent dans le système d'éducation luxembourgeois des mesures d'aide et de soutien qui leur sont adaptées. Ainsi, pour les élèves ayant un retard scolaire et pour les élèves d'origine étrangère, la très grande majorité de ces mesures est offerte à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire. En revanche, pour les élèves ayant des difficultés comportementales, une insuffisance intellectuelle et des déficiences somatiques, la grande majorité des mesures de soutien et d'encadrement est proposée à l'extérieur de l'école ordinaire, dans les

centres et instituts de l'Éducation différenciée. À noter néanmoins qu'il y a de nombreuses zones de recoupement, surtout depuis que la loi scolaire de 1994 prône l'intégration d'élèves issus de l'Éducation différenciée dans des écoles et des classes de l'enseignement ordinaire.

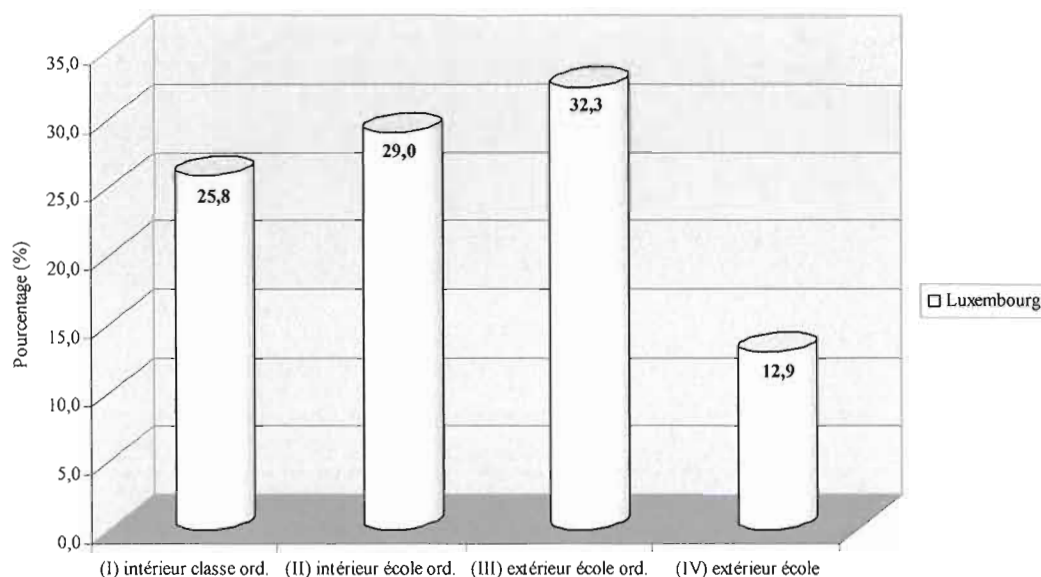


Figure 5.2. : Un récapitulatif des réponses apportées par le système scolaire luxembourgeois aux élèves ayant des besoins particuliers.

Pourtant, tout récemment, la Commission Consultative des Droits de l'Homme du Luxembourg (CCDH) vient de publier un rapport faisant état de dix années de politique d'intégration scolaire au Luxembourg. Le bilan est pour le moins alarmant. En effet, cette commission dénonce notamment : (1) le non-respect du principe de l'autorité parentale, (2) la rigidité du système scolaire et la déficience de l'organisation scolaire, (3) le manque de formation des enseignants en ce qui concerne l'accueil et l'encadrement des élèves ayant des besoins particuliers, et (4) l'insuffisance ou l'inadéquation des moyens mis en place par les différents services (dans CCDH, 2005, p.14-24). De plus, un profond sentiment d'insatisfac-

tion dans la population et des statistiques scolaires pour le moins inquiétantes poussent, depuis plusieurs années déjà, les autorités scolaires à repenser et à améliorer le système d'éducation luxembourgeois. Tout porte à croire qu'une réforme en profondeur du système scolaire se trame à l'horizon. Du moins, le débat est lancé.

5.2. Analyse descriptive des réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers

De prime abord, la grille d'analyse des catégories concernant le système d'éducation québécois (figure 5.3.) laisse nettement appréhender que le poids des réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers se situe majoritairement à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire. De même, il semblerait qu'un grand nombre de mesures s'adressent sans distinction à la totalité des élèves ayant des besoins particuliers plutôt qu'à une catégorie bien précise d'élèves en difficulté. De fait, ce constat porte à croire que la politique d'adaptation scolaire québécoise s'appuie sur le principe d'égalité des chances, du moins officiellement. Pourtant, seule une analyse plus poussée de la situation éducative permettra de mettre en lumière l'essence même du modèle québécois.

INADAPTATION SCOLAIRE						

Figure 5.3. : La grille d'analyse des catégories reprenant l'ensemble des réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.

Afin de garantir un meilleur aperçu de la situation, nous allons aborder les réponses apportées par le système d'éducation québécois palier par palier. De fait, nous allons d'abord décrire les réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire (niveau I sur la figure 5.3.), puis présenter les réponses envisagées à l'intérieur de l'école ordinaire (niveau II), ensuite nous intéresser aux réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire (niveau III), et finir par aborder les réponses proposées à l'extérieur de l'école (niveau IV).

5.2.1. Les réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de la classe ordinaire.

D'un point de vue quantitatif, le nombre des réponses apportées à l'intérieur de la classe ordinaire s'élève à **treize**⁶², ce qui équivaut à 39,4% du nombre total des mesures mises en place par le système scolaire québécois pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. À ce niveau, on peut d'ailleurs parler d'intégration totale. Celle-ci correspond au processus « par lequel une ou un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est intégré dans un groupe ordinaire pour la totalité de son temps de présence à l'école » (CPNCF⁶³, 2000, p.115). Il convient de considérer l'arsenal des mesures de soutien mises en place par le système d'éducation pour venir en aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) à l'intérieur de la classe ordinaire : l'année additionnelle, la récupération, la notification mensuelle des apprentissages et des conduites, la réduction du calendrier scolaire, l'âge d'admissibilité à la maternelle, le prolongement du droit à l'éducation, le plan d'intervention, le soutien à l'enseignant, l'indice de pondération, le prolongement de la tâche éducative, la différenciation de l'enseignement, les services complémentaires et la flexibilité du Régime pédagogique. Dans les pages qui suivent, toutes ces notions vont être approfondies et mises en relation.

⁶² En se référant à la figure 5.3. (p.123), le lecteur avisé comptera 19 items ou réponses à ce premier palier. Or, il faut savoir que nous ne considérons pas les occurrences doubles ou triples. Ainsi par exemple, la réponse ^[04] est présente trois fois, mais nous la comptons comme une seule réponse, car il s'agit trois fois de la même réponse. Il en sera de même pour les autres paliers.

⁶³ Comité Patronal de Négociation pour les Commissions scolaires Francophones (CPNCF).

^[101] **L'année additionnelle.**

Comme il a été indiqué dans le chapitre précédent, la fréquentation de la maternelle est facultative au Québec. Pourtant, pour les élèves qui fréquentent l'éducation préscolaire parce que leurs parents en ont fait la demande écrite, le passage du préscolaire au primaire se fait obligatoirement après une année pour les élèves admis à l'éducation préscolaire à l'âge de cinq ans et après deux années pour les élèves admis à l'âge de quatre ans. Il est toutefois possible de déroger à cette règle dans le cas d'un élève qui n'a pas atteint les objectifs de l'éducation préscolaire. En effet, la Loi sur l'instruction publique (LIP) prévoit qu'un élève qui n'a pas atteint les objectifs de l'éducation préscolaire peut reprendre sa maternelle, pour autant que ses parents en fassent la demande et qu'il existe « des motifs raisonnables de croire que cette mesure permettra à l'enfant d'atteindre ces objectifs » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.24). Au niveau primaire, la durée totale des études est normalement de six ans. Or, l'élève qui n'a pas atteint les objectifs ou qui ne maîtrise pas les contenus notionnels obligatoires et nécessaires à l'accès aux programmes d'études de l'année suivante, peut être admis à une même année du primaire. Ceci dit, il ne faudrait pas confondre cette mesure avec la pratique du redoublement. En effet, au niveau de l'enseignement primaire, il faut savoir que la pratique du redoublement a été abandonnée avec la nouvelle réforme en éducation. Ce faisant, l'élève doit obligatoirement passer au secondaire après 7 années passées au primaire. Au secondaire, le premier cycle s'étend sur 3 années scolaires et le second cycle s'étend sur 2 années scolaires. Pourtant, il s'avère que « la durée totale des deux cycles peut être d'au plus 7 années lorsque les objectifs obligatoires des programmes d'études du secondaire ne sont pas atteints » (Després-Poirier, 1999, p.196). Aussi, il est clair que l'année additionnelle est destinée en premier lieu aux élèves ayant un retard scolaire.

^[102] **La récupération.**

Afin d'éviter à l'élève ayant un retard scolaire de passer une année additionnelle dans l'enseignement primaire, les enseignants peuvent effectuer de la récupération. À vrai dire, il s'agit de l'intervention d'un enseignant auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant « à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques et à offrir un soutien particulier aux élèves aux prises avec des difficultés ou des retards pédagogiques » (CPNCF, 2000, p.107).

Par ailleurs, la récupération n'est pas la seule tâche éducative pour laquelle les enseignants sont appelés à s'investir davantage pour venir en aide aux élèves ayant un retard scolaire. À cet effet, il faut aussi citer la notification mensuelle des apprentissages et des conduites.

^[103] **La notification mensuelle des apprentissages et des conduites.**

Une autre tâche qui incombe assurément à l'enseignant est celle de renseigner les parents d'élèves sur le cheminement de leur enfant par des communications diverses : soit par des bulletins, soit par un bilan des apprentissages. Le nombre et la fréquence d'émission de ces communications sont d'ailleurs déterminés par le Régime pédagogique⁶⁴. Ceci étant dit, pour les élèves ayant un retard scolaire et pour ceux ayant des difficultés comportementales, le Régime pédagogique prévoit la notification mensuelle des apprentissages et des conduites. En effet, au moins une fois par mois, des renseignements doivent être fournis aux parents d'un élève : (a) dont les performances scolaires laissent craindre qu'il n'atteindra pas les objectifs des programmes d'études du cycle ou, en ce qui concerne un élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante ; (b) dont les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école ; (c) lorsque ces renseignements sont prévus dans le plan d'intervention de l'élève (dans Gouvernement du Québec, 2005b, p.14). En fin de compte, ces renseignements ont pour objectif de favoriser la collaboration des parents et de l'école dans la correction ciblée des difficultés d'apprentissage et des difficultés de comportement, et ce, dès les premières apparitions.

^[104] **La réduction du calendrier scolaire et du temps prescrit.**

Le Régime pédagogique fait valoir que le calendrier scolaire d'un élève comprend l'équivalent d'un maximum de 200 journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs. Toutefois, pour les élèves vivant en milieu économiquement faible et pour les élèves handicapés, le calendrier scolaire « comprend l'équivalent d'un maximum de 200 demi-journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs, à moins que

⁶⁴ Il y a huit communications écrites aux parents par cycle au primaire et au premier cycle du secondaire, dont cinq bulletins et la dernière, un bilan des apprentissages. À l'éducation préscolaire et au deuxième cycle du secondaire, il y a quatre communications par année scolaire, dont deux des bulletins et la dernière, un bilan des apprentissages (dans Gouvernement du Québec, 2005b, p.14 ; MELS, 2005c, p.6).

la commission scolaire, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, l'en ait exempté » (Gouvernement du Québec, 2005b, p.5). En ce qui concerne le temps prescrit, la situation est semblable. En effet, pour l'élève de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, la semaine comprend un minimum de 23 heures 30 minutes consacrées aux services éducatifs. Par contre, pour les élèves vivant en milieu défavorisé et les élèves handicapés, la semaine scolaire « comprend un minimum de 11 heures 45 minutes consacrées aux services éducatifs, à moins que la commission scolaire, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, l'en ait exempté » (Gouvernement du Québec, 2005b, p.6).

^[05] **L'âge d'admissibilité à la maternelle.**

Comme nous l'avons déjà mentionné, la fréquentation des classes maternelles est facultative au Québec. Par contre, les commissions scolaires sont obligées d'offrir ce service. D'ailleurs, la LIP mentionne que « l'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire est fixé à 5 ans à la date déterminée dans le régime pédagogique » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.1). De fait, le Régime pédagogique fixe deux conditions pour qu'un enfant puisse être admis à l'éducation préscolaire. L'enfant doit avoir atteint l'âge de cinq ans avant le premier octobre de l'année en cours et ses parents doivent avoir fait une demande d'admission et d'inscription. Toutefois, les enfants vivant en milieu économiquement faible et les enfants handicapés peuvent être admis à l'éducation préscolaire dès l'âge de quatre ans. Pour ce faire, ils doivent avoir atteint l'âge de quatre ans avant le premier octobre de l'année en cours et les parents doivent en faire la demande explicite (dans Gouvernement du Québec, 2005b, p.4). Historiquement, l'ouverture des premières maternelles quatre ans pour les enfants vivant en milieu économiquement faible s'appuie sur le souci de réduire les écarts sociaux (dès 1970). C'est en fait la Commission Parent qui souligne que « la maternelle est encore plus nécessaire dans les milieux où les enfants ne bénéficient pas d'un climat familial qui éveille l'esprit et qui cultive le goût » (dans Després-Poirier, 1999, p.176). L'ouverture des maternelles quatre ans pour les enfants handicapés s'appuie davantage sur le souci d'offrir l'égalité des chances (dès 1979). Cette mesure pourrait avoir été influencée par l'impact la déclaration des Droits des personnes handicapées proclamée en 1975 par l'Organisation des Nations Unies. Durant, l'année 2003/2004, l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé ayant fréquenté la maternelle 4 ans s'élève au

total à 14.700 élèves (dans MELS, 2005b, p.43). En nous basant sur les chiffres de l'Institut de la Statistique du Québec (2006, en ligne), ceci revient à dire que sur les 73.599 enfants nés en 1999 au Québec, environ un enfant sur cinq (19,9%) a fréquenté la maternelle 4 ans en 2003/2004.

^[06] **Le prolongement du droit à l'éducation scolaire.**

La LIP établit que la fréquentation scolaire est obligatoire entre l'âge de 6 ans et la fin de l'année scolaire au cours de laquelle l'élève atteint l'âge de 16 ans. Toutefois, la LIP précise également que toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire « à compter du premier jour du calendrier scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées »⁶⁵ (Gouvernement du Québec, 2005a, p.1). En ce sens, les élèves ayant une insuffisance intellectuelle ou des déficiences somatiques peuvent bénéficier du prolongement du droit à l'éducation scolaire. De ce fait, tout au long de leur scolarisation, ils ont droit aux services d'enseignement, aux services complémentaires et aux services particuliers prévus dans la Loi sur l'instruction publique et dans le Régime pédagogique.

Si les quelques réponses décrites jusqu'à présent ciblent une population d'élèves en difficulté donnée, toutes les réponses qui suivent concernent l'ensemble des élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, la première mesure que nous aborderons est le plan d'intervention, encore appelé plan d'intervention adapté (PIA) ou plan éducatif individualisé (PEI).

^[07] **Le plan d'intervention.**

L'article 96.14 de la LIP prévoit que « le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui

⁶⁵ Dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, le terme « personne handicapée » est défini comme suit : « toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap » (Office des personnes handicapées du Québec, 2002, p.1).

dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.23). Si cet article souligne le rôle primordial confié à la direction de l'école en ce qui concerne la réalisation même du plan d'intervention et le rôle actif des parents et de l'élève dans l'élaboration de ce plan, force est d'admettre qu'il apporte peu de précisions sur les modalités d'élaboration de ce plan. D'ailleurs, ce constat a amené le vérificateur général du Québec à affirmer dans son rapport à l'Assemblée nationale (1999/2000) que « les plans d'interventions répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves » (dans MEQ, 2004, p.4). Quoi qu'il en soit, la démarche du plan d'intervention devrait permettre en premier lieu de déterminer quelles adaptations ou stratégies doivent être mises en place pour aider l'élève à acquérir ses connaissances et à développer ses compétences. En ce sens, force est de convenir que le plan d'intervention est bien plus qu'un simple formulaire à remplir. De fait, il s'agit « d'une démarche de concertation, d'un outil de suivi individualisé ainsi que d'une démarche de résolution de problèmes » (MEQ, 2004, p.4). Dans la littérature sur le sujet, le plan d'intervention est fréquemment mis en relation avec le plan de services et avec le plan de transition. La préoccupation à l'égard de la planification de la transition du milieu scolaire vers le marché du travail est relativement nouvelle au Québec. Aussi, « dans plusieurs provinces du Canada ainsi qu'aux États-Unis, il y a obligation d'élaborer un plan de transition lorsque l'élève atteint l'âge de 14 ou de 16 ans, ou encore, selon d'autres critères liés à la fin de la scolarité » (MEQ, 2004, p.6). Le plan de transition est élaboré plusieurs années avant la fin des études. Il s'étale aussi sur plusieurs années, contrairement au plan d'intervention, qui est annuel.

De façon générale, il est nécessaire d'établir un plan d'intervention « lorsque l'élève n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur du programme de formation [et] lorsque la situation de l'élève nécessite la mise en place de services spécialisés ou encore, d'adaptations diverses (stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources spécifiques, etc.) » (MEQ, 2004, p.6). À vrai dire, il existe un lien entre l'identification des élèves à partir des définitions élaborées par le Ministère de l'éducation et le plan d'intervention. En effet, depuis 2000, le Ministère de l'éducation propose deux grandes catégories d'ÉHDA divisées en plusieurs sous-catégories regroupant des types spécifiques de difficultés et de

handicaps. Ainsi, « une première catégorie comprend les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, répartis en deux groupes. Dans le premier groupe se retrouvent, sous l'appellation d'élèves à risque, les élèves en difficulté ; l'autre groupe réunit les élèves qui ont des troubles graves du comportement. Une deuxième grande catégorie comprend les élèves handicapés » (MEQ, 2000, p.2). Il s'avère que la très grande majorité des élèves ayant été identifiés ÉHDAA bénéficient d'un plan d'intervention. Sur les 25.284 élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en 2003/2004, un total de 94,3% ont bénéficié d'un plan d'intervention (dans MELS, 2005b, p.52).

Le recours au plan d'intervention est différent selon qu'il s'agit d'un élève handicapé ou d'un élève à risque puisqu'il paraît que 91% des élèves déclarés handicapés ont un plan d'intervention et que 60% des élèves considérés à risque ont un plan d'intervention (dans MEQ, 2004, p.5). Dans d'autres cas, le plan d'intervention peut également concerner l'élève n'ayant fait l'objet d'aucune identification administrative. Ainsi, en 2003/2004, sur les 1.082.915 élèves ayant fréquenté une classe ordinaire, un total de 11,4% ont bénéficié d'un plan d'intervention (dans MELS, 2005b, p.52). La difficulté principale de la démarche du plan d'intervention est liée à la participation de l'élève. En effet, il semble que « moins d'un tiers des élèves participent à l'élaboration de leur plan d'intervention. La raison la plus fréquemment invoquée est leur jeune âge » (MEQ, 2004, p.5). En revanche, parmi les principales forces de cette démarche, il convient de citer la collaboration avec les parents, une identification plus juste des besoins de l'élève et la concertation entre les intervenants.

Dans la section qui suit, nous allons justement nous intéresser à l'intervention de certains acteurs scolaires qui viennent apporter leur aide et leur soutien à l'enseignant de la classe ordinaire.

^[08] **Le soutien à l'enseignant de la classe ordinaire.**

D'après la convention collective des enseignants, lorsque des ÉHDAA sont intégrés dans la classe ordinaire, « la commission scolaire choisit soit de fournir des services de

soutien à l'enseignante ou l'enseignant, soit de pondérer les élèves »⁶⁶ (CPNCF, 2000, p.116). Nous aborderons la pondération dans la section suivante. En ce qui concerne les services de soutien destinés à l'enseignant de la classe ordinaire, il faut savoir qu'ils peuvent prendre des formes différentes. Citons, par exemple, la consultation auprès de spécialistes, les équipes de collaborateurs et l'apport d'aides techniques ou pédagogiques. Ainsi, dans ce contexte, les interventions de l'orthopédagogue sont destinées en premier lieu « à outiller les enseignants des classes ordinaires afin de leur permettre d'intervenir plus efficacement auprès de tous les élèves » (Trépanier, 2003, p.45). Dans ce cas précis, l'orthopédagogue est considéré comme un consultant. De fait, il agit à temps complet auprès des enseignants qui interviennent auprès d'élèves en difficulté : « au sujet de la consultation, l'orthopédagogue aide l'enseignant en discutant avec lui des problèmes rencontrés, en lui adressant des suggestions ou en lui présentant du matériel et des services pour aider l'élève en difficulté » (Goupil, 1997, p.111). Vue sous cet angle, la consultation profite aussi indirectement aux élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans la classe ordinaire.

Il existe encore un autre modèle où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées indirectement auprès de l'élève. Il s'agit de l'équipe de soutien à l'enseignant, encore appelée l'équipe de résolution de problèmes. Pour certains auteurs, « ces équipes interviennent de manière plus ou moins formelle avant qu'un enfant soit déclaré officiellement en difficulté » (Goupil, 1997, p.111). Par contre, pour d'autres, le soutien dans ce type de modèle est « réalisé par une équipe de professionnels enseignants (ou uniquement l'orthopédagogue) et de professionnels non-enseignants (orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, etc.) qui fonctionne selon une approche coopérative de résolution de problèmes » (Trépanier, 2003, p.49). Ainsi, l'intervention de thérapeutes, en orthophonie par exemple, peut également aider et soutenir l'enseignant ordinaire dans sa tâche éducative : « le professionnel peut aider l'enseignant de la classe ordinaire en lui proposant des façons d'améliorer les habiletés de communication ou de langage de l'ensemble des élèves » (Doré et al., 1996, p.167). Pour l'année académique 2003/2004, un total de 4540 professionnels ont

⁶⁶ Cependant, la politique d'organisation peut prévoir des services de soutien et la pondération, notamment « lorsque des élèves à risque présentant des troubles de comportement ou des élèves identifiés comme ayant des troubles graves de comportements associés à une déficience psychosociale sont placés dans des groupes ordinaires, la commission fournit des services de soutien à l'enseignante ou l'enseignant et ces élèves sont pondérés » (CPNCF, 2000, p.116).

œuvré à temps plein et à temps partiel auprès des jeunes (dans MELS, 2005b, p.185). Notons que ce chiffre est en constante augmentation depuis les années 1999/2000, où il se situait à 3567 professionnels.

^[09] **La pondération.**

Avant de pouvoir aborder le principe même de la pondération, il faut noter que le Ministère de l'éducation s'appuie sur la catégorisation des ÉHDAA pour exiger la déclaration annuelle des effectifs scolaires par les commissions scolaires, et ce, pour pouvoir calculer les allocations financières qui leur reviennent de droit. Toutefois, l'identification nominale n'est plus exigée pour la catégorie des élèves à risque. Il s'agit pourtant de la population d'élèves qui présentait en 1992 la plus grande prévalence parmi les élèves en difficulté avec un taux de 74,8% (MEQ, 1992, dans Honorez, 2005, p.128). L'identification nominale est tout de même maintenue pour les autres populations d'élèves ayant des besoins particuliers et elle a son importance pour la formation des groupes scolaires. En effet, lors de l'établissement du nombre admissible d'élèves par classe, une commission scolaire doit préciser les élèves ou les catégories d'élèves qui peuvent être pris en considération et prévoir l'application d'un indice de pondération à chaque élève, lequel varie en fonction des catégories d'élèves. Sans vouloir entrer dans des détails trop techniques, notons que le calcul de l'indice (ou facteur) de pondération s'appuie sur le quotient entre le maximum d'élèves admissibles dans une classe donnée (varie en fonction de l'ordre et du niveau d'enseignement) et le maximum d'ÉHDAA admissibles dans cette même classe. Ainsi, par exemple, l'indice de pondération pour un élève ayant une déficience intellectuelle profonde intégré dans une classe ordinaire du niveau primaire (classe de 4^e à 6^e) s'élève à 4,83 (dans APPM⁶⁷, 2005). En d'autres termes, un tel élève peut être substitué contre presque cinq élèves ordinaires dès lors qu'il est intégré dans la classe ordinaire. En ce sens, la pondération doit être perçue comme une mesure d'aide puisqu'elle réduit le ratio élève-enseignant. En revanche, il existe également des situations dans lesquelles ni l'enseignant, ni l'élève ne bénéficient de mesures de soutien. Dans ce cas précis, l'enseignant est appelé à s'investir davantage. Les deux mesures qui suivent et qui sont décrites ci-dessous en témoignent. Il s'agit du prolongement de la tâche éducative et de la différenciation de l'enseignement.

⁶⁷ Alliance des Professeures et Professeurs de Montréal (APPM)

[10] Le prolongement de la tâche éducative.

La tâche éducative est de 23 heures par semaine pour un enseignant à temps plein du préscolaire et du primaire, et de 20 heures par semaine pour un enseignant à temps plein du secondaire. La tâche éducative comprend notamment les activités professionnelles suivantes : « présentation de cours et leçons, récupération, activités de formation et d'éveil (préscolaire), activités étudiantes, encadrement et surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements » (CPNFC, 2000, p.108). Pourtant, la commission scolaire peut assigner à un enseignant ordinaire une tâche éducative d'une durée supérieure à celle normalement prévue. Généralement, les raisons invoquées sont alors les suivantes : « afin de mieux répondre aux besoins des élèves et pour tenir compte du projet éducatif et des caractéristiques particulières des écoles ou des classes, la tâche éducative peut varier en durée pendant certaines semaines pourvu que la moyenne hebdomadaire n'excède pas, sur une base annuelle, vingt-trois (23) ou vingt (20) heures, suivant le cas » (CPNCF, 2000, p.108).

[11] La différenciation de l'enseignement.

Dans la LIP, le chapitre consacré à l'enseignant, mais surtout la section consacrée à ses droits, confère aux enseignants une certaine liberté méthodologique et pédagogique. En effet, chaque enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié, notamment en prenant « les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève », mais aussi en choisissant « les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.5). Au même titre, le Ministère de l'éducation reconnaît l'autonomie professionnelle des enseignants (choix des outils didactiques, choix des méthodes d'enseignement, choix des moyens d'évaluation des apprentissages) et leur laisse le choix des approches pédagogiques à implanter selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves (dans MELS, 2005c, p.8). En ce sens, la différenciation de l'enseignement permet de prendre en considération la diversité et l'hétérogénéité de tous les élèves d'un même groupe. En réalité, elle vise à développer le potentiel des élèves en acceptant l'idée que

« la réussite puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves » (MEQ, 2004, p.9). Bref, l'enseignant peut adapter son enseignement de diverses façons : « en ajustant ou en modifiant des pratiques ou en proposant différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins » (MEQ, 1999a, p.20). En outre, la prise en considération des caractéristiques et des besoins spécifiques de chaque élève constitue aussi la pierre angulaire des services éducatifs complémentaires qui s'avèrent nécessaires pour bien accompagner les élèves dans leur parcours scolaire. Nous allons découvrir dans la section qui suit que les services éducatifs complémentaires de l'école jouent un rôle essentiel lorsqu'il s'agit de rendre la vie scolaire plus stimulante et suffisamment dynamique pour coller aux champs d'intérêt des élèves et pour maintenir leur motivation.

[12] Les services complémentaires.

Depuis la nouvelle réforme en éducation amorcée en 1999, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire oblige toutes les commissions scolaires à établir quatre programmes de services complémentaires. De façon générale, ceux-ci « ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages » (Gouvernement du Québec, 2005b, p.1). De façon plus spécifique, ces quatre programmes s'articulent de la façon suivante :

(1) **Programme de services de soutien.** Ce programme vise à assurer à l'élève des conditions propices à l'apprentissage. La raison d'être du programme « vient de l'obligation d'accompagner les élèves, c'est-à-dire de leur fournir l'aide requise, et partant, de diminuer le taux d'échec et d'abandon scolaire, et de permettre au plus grand nombre de se qualifier » (MEQ, 2002, p.32). Bref, ce programme sert notamment à accompagner l'élève pour augmenter son intérêt, sa motivation et son engagement.

(2) **Programme de services de vie scolaire.** Ce programme vise notamment le développement de l'autonomie de l'élève, de son sens des responsabilités, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté. Ce faisant, par sa volonté même de socialisation, il aide « bon nombre de jeunes à se valoriser dans des activités qui souvent se déroulent à l'extérieur de la classe » (MEQ, 2002, p.35). Bref, ce programme part du constat que l'école n'est pas seulement un lieu où l'on acquiert des connaissances, mais que c'est aussi un lieu où l'on apprend à vivre en société.

(3) **Programme de services d'aide.** Ce programme vise à accompagner l'élève dans son cheminement scolaire et dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre. Aussi, de prime abord, ce programme ressemble au programme de services de soutien. Pourtant, il s'en détache par une « attention plus soutenue à l'orientation des élèves » (MEQ, 2002, p.38). Bref, ce programme suscite la participation de l'élève à son propre développement scolaire et professionnel, développe chez l'élève des compétences à résoudre ses difficultés et facilite l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.

(4) **Programme de services de promotion et de prévention.** Ce programme vise à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influenceront de manière positive sa santé et son bien-être. La première voie d'action de ce programme invite « l'ensemble de la communauté éducative à créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite, à reconnaître les premières manifestations des difficultés et à intervenir rapidement » (MEQ, 2002, p.42). Bref, ce programme est constitué d'actions qui visent à assurer des conditions de vie saine aux élèves (mais aussi aux enseignants), à fournir aux élèves des occasions de faire des choix orientés sur leur santé et leur bien-être et à sensibiliser les élèves à l'importance de prévenir les difficultés ou d'agir le plus tôt possible pour éviter l'aggravation de situations à risque.

Au bout du compte, ces programmes de services complémentaires s'adressent à tous les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, car « qu'il s'agisse de corriger des problèmes que les élèves éprouvent, de faciliter leur intégration à l'école ou leur orientation scolaire, toutes les actions de ces services s'enracinent dans les domaines généraux de formation et favorisent, de diverses manières, le développement des compétences » (MELS, 2005c, p.7). Toutefois, certains aspects de ces programmes touchent de plus près les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Aussi, il convient de mentionner, parmi tant d'autres⁶⁸, certains services de soutien en orthopédagogie, en psychologie, en orthophonie, en santé et en services sociaux. Ainsi, les services de santé en milieu scolaire visent par exemple « à amener l'élève à se préoccuper de son état de santé et à développer chez lui un esprit critique en rapport avec ses habitudes de vie et le milieu

⁶⁸ En fait, d'après le Régime pédagogique, il existe douze services qui contribuent à l'atteinte des objectifs des quatre programmes décrits plus haut. Il s'agit du service de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative, du service d'éducation aux droits et aux responsabilités, du service d'animation sur les plans sportif, culturel et social, du service de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire, du service d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, du service de psychologie, du service de psychoéducation, du service d'éducation spécialisée, du service d'orthopédagogie, du service d'orthophonie, du service de santé et de services sociaux, du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (dans MEQ, 2002, p. 45).

dans lequel il vit. Ils ont également pour objet d'aider l'élève ayant des difficultés relatives à sa santé ou à sa capacité fonctionnelle sur le plan physique » (Després-Poirier, 1999, p.254). C'est une façon inédite de concevoir les services complémentaires puisque leur organisation s'effectue à partir des besoins plutôt que des services. En d'autres mots, l'analyse des besoins et des moyens de les combler est à l'origine des choix de services à donner et des priorités à retenir. Si le Régime pédagogique dicte et impose le nombre et la nature des services complémentaires à mettre en place par les commissions scolaires, force est d'admettre qu'il fait aussi preuve d'une grande flexibilité en permettant certaines dispenses et exemptions. En vérité, comme nous le verrons dans la section qui suit, ce sont surtout les élèves ayant des besoins particuliers qui bénéficient le plus de ces mesures exceptionnelles.

[13] La flexibilité du Régime pédagogique.

De façon générale, chaque commission scolaire devrait s'assurer de l'application des programmes d'études établis par le ministre. Pourtant, le Régime pédagogique prévoit aussi certaines dispenses et exemptions pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. De fait, d'après la Loi sur l'instruction publique, les programmes établis par le ministre « comprennent des objectifs et un contenu obligatoires et peuvent comprendre des objectifs et un contenu indicatifs qui doivent être enrichis ou adaptés selon les besoins des élèves qui reçoivent les services » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.96). Examinons les trois mesures exceptionnelles prévues dans le Régime pédagogique :

(1) Dispense d'une matière prévue au Régime pédagogique : « une commission scolaire peut, à la demande du directeur d'une école, après consultation des parents de l'élève et sous réserve des règles de sanction des études prévues au régime pédagogique, dispenser d'une matière prévue au régime pédagogique un élève qui a besoin de mesures d'appuis dans les programmes de la langue d'enseignement, d'une langue seconde ou des mathématiques » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.55). Cette dispense est destinée en premier lieu aux élèves ayant un retard scolaire. Ceci dit, il existe une autre mesure qui concerne tous les ÉHDAA. Elle est présentée ci-après.

(2) Exemption d'atteindre les objectifs des programmes d'études : au niveau primaire et au niveau secondaire, les programmes d'études dans les matières obligatoires et les matières à option sont établis par le ministre de l'Éducation. Ainsi, ces matières doivent être enseignées chaque année et les objectifs des programmes de ces matières doivent être atteints à la fin de chaque cycle. Or, une commission

scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre de l'Éducation, exempter un élève d'atteindre les objectifs des programmes d'études. Les élèves concernés par cette mesure sont : (a) l'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère, (b) l'élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde, (c) l'élève handicapé par des troubles envahissants du développement, (d) l'élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie, (e) l'élève handicapé par une déficience langagière, (f) l'élève à qui sont dispensés des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou l'élève à qui sont dispensés des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier (dans Gouvernement du Québec, 2005b, p.7-8). Il existe une dernière mesure qui constitue une dérogation au Régime pédagogique. Elle est présentée ci-après.

(3) Établissement d'un programme d'études locales : « une commission scolaire peut, avec l'autorisation du ministre et aux conditions qu'il détermine, permettre à une école de remplacer un programme d'études établi par le ministre par un programme d'études local dans le cas d'un élève ou d'une catégorie d'élèves incapables de profiter des programmes d'études établis par le ministre. Un tel programme d'études local est soumis par la commission scolaire à l'approbation du ministre » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.55).

En résumé, nous venons de découvrir l'étendue et la multitude des réponses que le système scolaire québécois met en place à l'intérieur de la classe ordinaire pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. La grande majorité de ces réponses est destinée à tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Pourtant, il existe aussi des mesures d'aide qui ciblent davantage une population donnée d'élèves en difficulté. Ainsi, l'âge d'admissibilité et le calendrier scolaire réduit sont deux mesures qui concernent les élèves handicapés et les élèves issus de milieux défavorisés. D'autres mesures, telles que l'année additionnelle, la récupération et la notification mensuelle des apprentissages et des conduites, sont davantage destinées aux élèves ayant un retard scolaire, mais aussi, en ce qui concerne la notification mensuelle, aux élèves ayant des difficultés comportementales. Dans la partie suivante, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de l'école ordinaire.

5.2.2. Les réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de l'école ordinaire.

Le nombre des réponses apportées par le système d'éducation québécois à l'intérieur de l'école ordinaire s'élève à **douze**, ce qui équivaut à 36,4% du total des mesures envisagées par le système scolaire pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. Aussi, à ce niveau, on peut parler d'intégration partielle. Celle-ci correspond au processus « par lequel une ou un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage d'un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est pour l'autre partie de son temps intégré dans un groupe ordinaire » (CPNCF, 2000, p.115). Ainsi, à l'intérieur de l'école ordinaire, il faut citer les mesures suivantes : la classe ressource, le dénombrement flottant, la classe spécialisée, la classe d'appoint et la classe adaptée (divers types de classes spéciales), la classe d'accueil, la classe de francisation, les mesures spéciales d'accueil et de francisation et la classe d'alphabétisation (faisant partie des services éducatifs particuliers), les cheminements particuliers de formation et le projet éducatif de l'école.

À proprement parler, c'est la convention collective des enseignants qui introduit la notion de « classe spéciale » en précisant que les élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage « peuvent être intégrés totalement ou partiellement dans les groupes ordinaires ou être regroupés dans des classes spéciales conformément à la politique de la commission scolaire relative à l'organisation des services éducatifs particuliers aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (CPNCF, 2000, p.116). En fait, au niveau de l'enseignement primaire, il faut distinguer plusieurs types de classes spéciales dont la classe ressource, le dénombrement flottant, la classe spécialisée, la classe d'appoint et la classe adaptée. Abstraction faite de cette typologie, la classe spéciale se distingue par le fait que « le nombre d'élèves y est nécessairement moins élevé qu'en classe ordinaire, d'où l'utilisation des termes « classe à effectif réduit » ou « classe à effectif restreint » » (Trépanier, 2003, p.30). Passons à la description des différents types de classe spéciale en faisant ressortir la spécificité propre à chacune.

^[14] **La classe ressource.**

La classe ressource est un type de classe spéciale à temps partiel. À ce titre, « les élèves qui bénéficient d'interventions de l'orthopédagogue dans la classe ressource font partie d'un groupe classe ordinaire la majeure partie du temps » (Trépanier, 2003, p.31). De ce fait, les élèves qui fréquentent une classe ressource suivent normalement des cours de rattrapage dans une ou plusieurs matières scolaires. La classe ressource est donc destinée aux élèves ayant un retard scolaire.

^[15] **Le dénombrement flottant.**

Au Québec, le dénombrement flottant est une expression qui sert à désigner les interventions d'un enseignant spécialisé en adaptation scolaire à l'extérieur de la classe ordinaire dans une classe ressource. Néanmoins, ce qui distingue le dénombrement flottant et la classe ressource, c'est que théoriquement « lorsque le ratio orthopédagogue-élève(s) est de 1 pour 1, il s'agit d'un modèle de dénombrement flottant, sinon il s'agit d'une classe ressource » (dans Trépanier, 2003, p.31). Il n'en reste pas moins que le dénombrement flottant est destiné en premier lieu aux élèves ayant un retard scolaire.

^[16] **La classe spécialisée.**

La classe spécialisée est un type de classe spéciale où l'élève ayant un retard scolaire est scolarisé à temps complet. Ceci dit, comme la classe spécialisée est située dans l'enceinte même de l'école ordinaire, ces élèves ont la possibilité de participer aux activités de l'école. Par ailleurs, « dans une optique d'intégration scolaire, il importe de maximiser les occasions d'échanges des élèves en difficulté avec les autres élèves de l'école » (Trépanier, 2003, p.32).

^[17] **La classe d'appoint.**

La classe d'appoint est un type de classe spéciale qui « occupe une fonction de réinsertion en classe ordinaire pour des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage mineures ou des difficultés langagières » (Trépanier, 2003, p.33). Comme l'objectif principal de la classe d'appoint est la réinsertion en classe ordinaire, le placement dans cette classe ne peut être que temporaire. Une application concrète de la classe d'appoint est celle où l'on

propose une année additionnelle à la maternelle pour garantir une meilleure transition vers le primaire aux élèves qui présentent des difficultés langagières.

1181 La classe adaptée.

Dans la classe adaptée, tel que son nom l'indique, « l'aménagement matériel et spatial y est effectué de manière à répondre le plus adéquatement aux besoins de certains élèves » (Trépanier, 2003, p.30-31). En ce sens, elle est destinée en premier lieu aux élèves qui nécessitent une attention particulière en raison d'une déficience physique ou sensorielle. Dans le cas d'élèves ayant une déficience visuelle, la classe adaptée sera par exemple équipée de diverses aides optiques (loupe, télévisionneuse, calculatrice sonore), ou encore de matériel additionnel nécessaire (table de travail plus large, éclairage particulier, agrandissements).

À côté des types de classes spéciales que nous venons tout juste de présenter, il existe également d'autres classes spéciales où les élèves d'origine étrangère sont scolarisés de façon temporaire ou du moins jusqu'à ce qu'ils aient acquis les connaissances et les habiletés linguistiques nécessaires pour intégrer la classe ordinaire. Ces classes font partie des services éducatifs particuliers. De fait, les services particuliers poursuivent un double but. Ils tentent « de procurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier » (Gouvernement du Québec, 2005b, p.2-3). Nous aborderons les services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier dans la partie consacrée aux réponses apportées par le système scolaire à l'extérieur de l'école ordinaire. Pour l'instant, nous nous concentrons sur les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française. À vrai dire, c'est le Régime pédagogique qui prévoit l'organisation des services particuliers pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. De façon générale, ils comprennent des services d'accueil, des services de francisation et des services de soutien linguistique. Le but poursuivi est l'apprentissage de la langue française, mais aussi l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origine étrangère. En d'autres termes, les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français s'adressent donc « à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de

suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire » (Gouvernement du Québec, 2005b, p.3). Parmi les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, il faut citer la classe d'accueil, la classe de francisation, les mesures spéciales d'accueil et de francisation ainsi que la classe d'alphabétisation.

^[19] **La classe d'accueil.**

Les classes d'accueil sont réservées à tous les élèves dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre les cours dans une classe ordinaire et dont la famille est établie au Québec depuis moins de cinq années. De telles classes existent au préscolaire, au primaire et au secondaire. En règle générale, la durée du séjour en classe d'accueil est de 10 mois, mais elle peut être prolongée si l'élève qui fréquente la classe d'accueil ne maîtrise pas suffisamment le français. De plus, notons que l'objectif des classes spéciales est double puisqu'il concerne « l'acquisition d'habiletés langagières en français, qui correspondent à l'âge de l'enfant, et le développement d'une attitude positive à l'égard de la communauté d'accueil » (Després-Poirier, 1999, p.259). Pour l'année scolaire 2003/2004, un total de 12.584 élèves ont bénéficié d'un programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, dont 3647 élèves au préscolaire (29,0%), 4942 élèves au primaire (39,3%) et 3995 élèves au secondaire (31,7%) (dans MELS, 2005b, p.61).

^[20] **La classe de francisation.**

Les classes de francisation, ou classes d'immersion française, s'adressent en premier lieu aux élèves non francophones ayant une connaissance insuffisante de la langue française, mais qui ne sont pas admissibles en classe d'accueil. Pourtant, ces deux classes poursuivent les mêmes objectifs linguistiques, elles ont le même modèle d'organisation et les mêmes programmes et elles ont les mêmes règles de formation de groupes. La différence réside au niveau de l'éducation préscolaire où les élèves inscrits en francisation ne fréquentent les classes qu'à demi-temps. En 2003/2004, un total de 44.684 élèves ont fréquenté une classe d'immersion française, dont 4310 élèves au préscolaire (9,6%), 26.589 élèves au primaire (59,5%) et 13.785 élèves au secondaire (30,9%) (dans MELS, 2005b, p.61).

[21] Les mesures spéciales d'accueil et de francisation.

Lorsque les effectifs du primaire et du secondaire sont inférieurs à ceux prévus pour l'ouverture d'une classe d'accueil ou d'une classe de francisation, les élèves immigrants sont alors intégrés directement en classe ordinaire. Cependant, ils sont retirés à des périodes déterminées afin de recevoir un enseignement intensif du français.

[22] La classe d'alphabétisation.

Les classes d'alphabétisation ont été créées pour faire face aux nouveaux besoins d'une population immigrante sous-scolarisée ou analphabète. En effet, « on estime que 14% des immigrants de plus de 15 ans, arrivés entre 1981 et 1987, avaient une scolarité se situant entre 0 et 6 ans. La situation ne s'est pas améliorée depuis 1987, au contraire » (Després-Poirier, 1999, p.259). En 2003/2004, un total de 14.660 apprenants ont fréquenté une classe d'alphabétisation, dont 1407 élèves (hommes : 60,5% ; femmes : 39,5%) avaient moins de 19 ans (dans MELS, 2005b, p.69).

Les divers types de classes spéciales que nous venons d'énumérer et de décrire sont tous proposés comme mesure d'aide et de soutien au niveau de l'enseignement primaire. Au niveau de l'enseignement secondaire, on retrouve certains types de classes spéciales, dont notamment la classe ressource, la classe spécialisée et la classe d'appoint. À vrai dire, « la combinaison de ces modèles de service au secondaire se nomme cheminement particulier de formation (CPF) » (Trépanier, 2003, p.33).

[23] Les cheminements particuliers de formation.

Les cheminements particuliers de formation sont des modes d'organisation de l'enseignement destinés aux élèves du secondaire qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard de plus d'un an en langue maternelle et en mathématique. De plus, les cheminements particuliers de formation sont mis en place au premier et au second cycle du secondaire. À proprement parler, il convient de distinguer deux types de cheminements particuliers de formation : le premier est de type temporaire et le second est de type continu. Le choix d'un type de cheminement repose en grande partie sur l'importance du retard scolaire et sur la nature des besoins et des intérêts de chaque élève concerné.

(a) Le cheminement particulier de formation de type temporaire.

Le cheminement particulier de formation de type temporaire est essentiellement une mesure transitoire qui a pour objet l'intégration de l'élève à la classe ordinaire en vue, soit de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), soit d'un certificat d'études professionnelles (CEP), soit d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Cette mesure s'adresse à l'élève, de 12 à 16 ans, du premier cycle du secondaire. D'une durée maximale de trois ans, le cheminement particulier de type temporaire est axé sur la formation générale de base. Ainsi, par exemple, lorsqu'on propose à certains élèves de réaliser leur première secondaire en deux ou en trois ans, cela correspond à un cheminement particulier de formation de type temporaire : « cette approche vise à permettre à ces élèves de réintégrer éventuellement la classe ordinaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle » (MEQ, 2001, en ligne).

(b) Le cheminement particulier de formation de type continu.

En revanche, le cheminement particulier de formation de type continu s'adresse plus à l'élève qui, dès son entrée au secondaire ou au cours de sa formation, présente un retard scolaire trop important pour pouvoir être réintégré dans une classe ordinaire. Généralement, il s'agit d'un retard de plus de deux ans en langue maternelle et en mathématique. Pour l'élève du premier cycle (13-15 ans) du secondaire, ce type de cheminement permettra avant tout de consolider les apprentissages de niveau primaire. Pour l'élève du deuxième cycle (16-18 ans) du secondaire, c'est surtout l'insertion socioprofessionnelle qui est visée. Dans ce cas, cette formation de deux ans repose sur une préparation aux réalités du monde du travail. De plus, elle est basée sur la formule de l'alternance travail-études, ce qui permet notamment aux jeunes d'effectuer des stages dans des fonctions simples de travail qui « ne requièrent pas de qualification professionnelle particulière, comme ceux de commis, de pompiste, d'aide-conciergerie, de manutentionnaire, etc. » (MEQ, 2001, en ligne).

Maintenant, il faut savoir qu'il existe un « outil » qui permet d'établir, d'un côté, des points de convergence entre les services éducatifs d'enseignement et les services particuliers et complémentaires, et qui permet de préciser, d'un autre côté, les orientations de l'école, en

tenant compte de sa réalité propre, des valeurs partagées et des objectifs visés. Il s'agit du projet éducatif de l'école.

^[24] **Le projet éducatif de l'école.**

Depuis la nouvelle réforme en éducation, la mission de l'école est définie autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. Ainsi, le projet éducatif peut être défini comme une « démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le révisé périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire » (Després-Poirier, 1999, p.164). Une fois de plus, la volonté d'action et la concertation des différents acteurs scolaires semblent nécessaires à l'élaboration et à la réalisation d'un projet éducatif. Quant au plan de réussite, il sert à rendre plus concret le projet éducatif de l'école. D'ailleurs, d'après l'article 37.1. de la LIP, le plan de réussite doit comporter : « (1) les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves ; (2) les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.10). En outre, le plan de réussite doit préciser les obstacles à lever sur le chemin de la réussite, établir des objectifs mesurables et préciser les moyens d'y parvenir. Il est révisé annuellement et, le cas échéant, il est actualisé. Lorsque le projet éducatif de l'école est défini et connu, les parents peuvent choisir l'école dont le projet éducatif correspond le mieux à ce qu'ils recherchent pour le bien-être et l'épanouissement de leur enfant. L'article 4 de la LIP en témoigne : « l'élève ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.2).

Il convient de clore cette partie en abordant le rôle et l'importance du Comité ad hoc à l'intérieur même de l'école ordinaire.

^[25] **Le Comité ad hoc.**

L'enseignant de la classe ordinaire est dans l'obligation de signaler les élèves qu'il considère comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans un rapport qu'il transmet à la direction de l'école. Par la suite, dans les quinze jours ouvrables qui suivent la réception du rapport de l'enseignant, le directeur de l'école met sur pied un Comité ad hoc. Le Comité ad hoc est formé d'un représentant de la direction de l'école, d'un professionnel et de l'enseignant (ou des enseignants) concerné(s) dans le but d'assurer l'étude de cas et le suivi de l'élève identifié comme ÉHDAA. En d'autres termes, un Comité ad hoc est réuni pour étudier chaque cas individuellement. De fait, le Comité ad hoc a pour mandat : (1) d'étudier chaque cas soumis ; (2) de demander les évaluations pertinentes au personnel compétent ; (3) de recevoir, dans les trente jours de la demande, le rapport d'évaluation ; (4) de faire des recommandations au directeur de l'école sur le classement d'un élève, sur son intégration (s'il y a lieu), sur les services d'appui à lui donner et sur les modalités d'intervention précoce auprès d'un élève ; (5) de veiller à l'application des mesures prises concernant le plan d'intervention et le suivi de l'intégration ; (6) le cas échéant, de reprendre le processus prévu aux sous-paragraphes (1) à (5) qui précèdent en vue de donner son avis sur la révision de l'état et l'identification d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (dans CPNCF, 2000, p.117).

En résumé, nous venons de voir que la très grande majorité des réponses apportées à l'intérieur de l'école ordinaire est destinée aux élèves ayant un retard scolaire et aux élèves d'origine étrangère dont les familles habitent au Québec depuis moins de cinq années. De fait, la panoplie des classes spéciales et des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français en témoignent. Dans la partie qui suit, il sera question des réponses apportées par le système scolaire québécois à l'extérieur de l'école ordinaire.

5.2.3. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école ordinaire aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le nombre des réponses apportées par le système d'éducation québécois à l'extérieur de l'école ordinaire s'élève à **trois**, ce qui correspond à 9,1% du nombre total des mesures

prises par le système scolaire pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. À ce niveau, il faut surtout mentionner : les services d'enseignement à domicile ou en centre hospitalier (faisant partie des services éducatifs particuliers), les écoles spéciales/spécialisées et la dispense de fréquentation scolaire.

^[26] **Les services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier.**

Comme nous l'avons déjà mentionné, les services particuliers regroupent (à côté des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français destinés en priorité aux élèves d'origine étrangère) les services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier. Ceux-ci sont destinés aux élèves handicapés qui sont dans l'impossibilité (temporaire ou permanente) de suivre les cours dans la classe ou dans l'école ordinaire. En d'autres termes, les services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier s'adressent « à l'élève qui est dans l'impossibilité de fréquenter l'école parce qu'il doit recevoir des soins spécialisés de santé ou des services sociaux. Ces services ont pour but de permettre à l'élève de poursuivre l'atteinte des objectifs des programmes d'études, malgré son absence de l'école » (Gouvernement du Québec, 2005b, p.3).

^[27] **Les écoles spéciales/spécialisées.**

En ce qui concerne les écoles spécialisées, la LIP précise que la politique d'organisation des services aux ÉHDAA doit aussi prévoir « les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.57). Ceci dit, à côté des écoles spécialisées, la LIP fait également mention d'écoles spéciales qui peuvent être établies par la commission scolaire. En effet, l'article 240 de la LIP stipule qu'« exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier autre qu'un projet de nature religieuse » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.58). Il va sans dire que le recours à l'école spécialisée ou spéciale « ne devrait être envisagé que pour des élèves ayant besoin de services qu'il n'est pas possible, ou souhaitable pour l'élève, d'organiser dans le cadre de la classe ou de l'école ordinaire » (Després-Poirier, 1999, p.265).

[28] La dispense de fréquentation scolaire.

De façon générale, la LIP définit les droits et établit les responsabilités de l'élève. Celui-ci est appelé à se conformer aux règles de conduite établies par le conseil d'établissement de l'école voire à apporter un soin particulier au matériel scolaire mis à sa disposition. Une autre obligation légale faite à l'élève a trait à la fréquentation scolaire obligatoire. En effet, l'article 14 de la LIP fait valoir que « tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.4). Toutefois, dans certains cas bien particuliers, il se peut qu'un élève soit dispensé de l'obligation de fréquenter l'école. En effet, d'après l'article 15 de la LIP, un élève est dispensé de l'obligation de fréquenter une école lorsqu'il : « (1) en est exempté par la commission scolaire en raison de maladie ou pour recevoir des soins ou traitements médicaux requis par son état de santé ; (2) en est exempté par la commission scolaire, à la demande de ses parents et après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établi en application de l'article 185, en raison d'un handicap physique ou mental qui l'empêche de fréquenter l'école ; (3) est expulsé de l'école par la commission scolaire en application de l'article 242 ; (4) reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire ou à sa demande, sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.4).

En résumé, nous venons de voir que le système scolaire québécois prévoit aussi des mesures d'aide et de soutien à l'extérieur de l'école ordinaire destinées en premier lieu aux élèves handicapés, mais aussi, quoiqu'en moindre mesure, aux autres populations d'élèves en difficulté, surtout à partir du moment où ils fréquentent une école spécialisée ou spéciale, ou lorsqu'ils sont dispensés de l'obligation de fréquentation scolaire. Rappelons toutefois que de telles mesures devraient être considérées comme temporaires ou transitoires et viser un retour éventuel de l'élève concerné dans l'école ou dans la classe ordinaire. Dans la dernière partie

de cette présentation, il va être question des réponses apportées par le système d'éducation québécois à l'extérieur de l'école.

5.2.4. Les réponses apportées à l'extérieur de l'école aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le nombre des réponses apportées par le système d'éducation québécois à l'extérieur de l'école s'élève à **cinq**, ce qui équivaut à 15,1% du nombre total des mesures adoptées par le système scolaire pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. À ce niveau, on retrouve soit des directives officielles qui dictent et façonnent la manière dont l'aide et l'assistance doivent être organisées à l'égard des ÉHDAA, soit des instances indépendantes qui s'engagent et veillent au maintien et au bon fonctionnement des diverses mesures d'aide offertes à ces élèves. En ce sens, il convient de mentionner : l'organisation et l'adaptation des services éducatifs, les services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire, le budget de fonctionnement de la commission scolaire, l'identification des ressources spécialisées et le Comité consultatif des services aux ÉHDAA.

[29] L'organisation et l'adaptation des services éducatifs.

L'article 235 de la LIP évoque la politique d'organisation des services éducatifs⁶⁹ aux ÉHDAA et décrit la responsabilité qui incombe aux commissions scolaires dans la mise en œuvre de cette politique. En effet, « la commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.57).

⁶⁹ Il convient de rappeler que les services éducatifs comprennent les services d'enseignement, les services complémentaires et les services particuliers : « ils ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société » (Després-Poirier, 1999, p.253).

De plus, la politique d'organisation des services aux ÉHDAA doit « rendre compte de la volonté du milieu de donner aux élèves handicapés ou en difficulté les meilleures chances possibles de réussite sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification »⁷⁰ (MEQ, 1999b, p.7). Dès lors, cette politique peut être perçue comme une mesure d'aide aux élèves ayant des besoins particuliers puisqu'elle précise les orientations retenues par le ministère de l'Éducation dans le développement et dans l'agencement des services destinés à cette population spécifique d'élèves. Or, la politique d'organisation des services ne constitue à proprement parler qu'un versant de la montagne puisque l'autre versant est constitué par l'adaptation des services éducatifs aux capacités individuelles et aux besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'article 234 de la LIP en témoigne : « la commission scolaire doit, sous réserve des articles 222 et 222.1, adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.57). Ainsi, de prime abord, l'adaptation des services aux ÉHDAA ne semble concerner que la commission scolaire. Pourtant, elle devrait être la préoccupation première de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté, notamment celle du personnel enseignant, des autres intervenants scolaires et de la direction d'école. À cet effet, les services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire jouent un rôle primordial en aidant notamment les intervenants locaux à acquérir une plus grande expertise visant à adapter leurs interventions aux besoins d'une population donnée d'élèves en difficulté.

[30] Les services de soutien et d'expertise en adaptation scolaire.

En mettant en place des services régionaux de soutien et d'expertise, le ministère de l'Éducation vise à appuyer le milieu scolaire dans sa réponse aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À l'origine, la mise en place de services régionaux de soutien et d'expertise a débuté en 1988 à l'intention du personnel scolaire intervenant auprès des élèves ayant une déficience visuelle et en 1989 dans le cas des élèves ayant une déficience auditive. De fil en aiguille, ces services se sont étendus progressivement et ils

⁷⁰ Depuis la nouvelle réforme en éducation, la mission de l'école québécoise est définie autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier.

soutiennent aujourd'hui tous les intervenants oeuvrant auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'ailleurs, en 2003/2004, « outre les personnes qui interviennent auprès des élèves ayant une déficience visuelle ou auditive dans le cadre de services régionaux, le milieu scolaire peut compter sur plus de 80 personnes-ressources affectées à ces services. Cette augmentation au cours des ans a permis de mieux soutenir les intervenants scolaires dans la mise en place de services à l'intention des élèves présentant des besoins particuliers » (MELS, 2006, p.2).

Or, ces services de soutien et d'expertise se traduisent par des interventions auprès du personnel scolaire et non auprès des élèves eux-mêmes. Dans cette optique, les activités de soutien peuvent s'adresser aux gestionnaires, aux conseillers pédagogiques, au personnel enseignant ou au personnel professionnel et technique. Dans tous les cas, ces activités doivent être réalisées dans le souci d'outiller les intervenants locaux, de développer les habiletés du personnel enseignant à offrir des services adaptés aux élèves concernés et de favoriser la formation continue du personnel scolaire, « de telle façon que ces personnes puissent elles-mêmes devenir des agents de changement dans leur milieu » (MELS, 2006, p.5). Les autres mandats confiés à ces services de soutien et d'expertise sont d'assurer le soutien aux commissions scolaires et aux écoles, la réalisation d'activités de recherche et de développement et le développement d'une expertise nationale. Somme toute, des efforts importants ont été consentis pour mettre sur pied des services régionaux de soutien et d'expertise, mais « les interventions réalisées à ce jour ont favorisé l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté et ont augmenté la compétence des personnes qui travaillent auprès d'eux » (MELS, 2006, p.4). Notons pour clore cette section que les services de soutien et d'expertise en adaptation scolaire sont sous la responsabilité de la direction régionale et des commissions scolaires de la région. La concertation régionale est essentielle et s'exerce par l'intermédiaire d'un Comité de concertation régional⁷¹. Ce comité établit les priorités régionales, mais il élabore surtout un plan d'action régional qui précise notamment les besoins des clientèles visées, le calendrier des opérations, les modalités d'évaluation des services offerts et les ressources humaines, financières et matérielles requises.

⁷¹ Le Comité de concertation régional réunit « des représentants de l'adaptation scolaire des commissions scolaires de la région et le responsable régional de l'adaptation scolaire de la direction régionale » (MELS, 2006, p.7).

Au niveau local, c'est-à-dire au niveau des commissions scolaires, l'identification annuelle des ressources spécialisées et le budget de fonctionnement de la commission scolaire sont aussi d'une importance capitale dans la planification et l'adaptation harmonieuse des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

^[31] **L'identification des ressources spécialisées.**

En fait, comme cela a été mentionné plus haut, la commission scolaire est obligée d'identifier les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage scolarisés sur son territoire⁷². En outre, elle doit aussi identifier et déclarer annuellement les ressources spécialisées appelées à intervenir auprès des ÉHDAA. En effet, « au plus tard le 1^{er} juin, pour l'année scolaire suivante, la commission identifie, à l'intérieur de toutes les catégories de ses personnels, les ressources spécialisées disponibles dans les écoles et à la commission pour des services à dispenser aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (CPNCF, 2000, p.115). Ceci dit, en plus de la déclaration des ressources humaines supplémentaires, la commission scolaire doit également voter et soumettre son budget de fonctionnement à la fin de chaque année scolaire. Celui-ci doit spécifier le financement des services destinés aux ÉHDAA.

^[32] **Le budget de fonctionnement de la commission scolaire.**

L'article 277 de la Loi sur l'instruction publique stipule que « la commission scolaire doit adopter et transmettre au ministre, avant la date et dans la forme qu'il détermine, son budget de fonctionnement, d'investissement et de service de la dette pour l'année scolaire suivante. Le budget de la commission scolaire doit prévoir les ressources financières allouées aux comités de la commission scolaire et indiquer les ressources financières affectées aux services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.65). Cet article fait ouvertement référence aux comités

⁷² Au Québec, c'est à l'enseignant de la classe ordinaire que revient la tâche de déclarer un élève qu'il considère comme handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En effet, « lorsqu'une enseignante ou un enseignant décèle dans sa classe une (1) ou un (1) élève qui, à son avis, présente des difficultés particulières d'adaptation ou d'apprentissage ou présente des signes d'une déficience motrice légère, organique, ou langagière, d'une déficience intellectuelle moyenne à profonde ou des troubles sévères du développement, ou d'une déficience physique grave, elle ou il fait rapport à la direction de l'école afin que l'étude du cas soit faite par le comité [ad hoc] » (CPNCF, 2000, p.115-116).

de la commission scolaire. Nous avons déjà abordé le Comité ad hoc qui œuvre au niveau de l'école ordinaire. Il reste à décrire la tâche et les pouvoirs du Comité consultatif des services aux ÉHDAA.

[33] Le Comité consultatif des services aux ÉHDAA.

Le Comité consultatif des services aux ÉHDAA a pour fonctions de donner son avis à la commission scolaire sur la politique d'organisation des services éducatifs à ces élèves, sur l'affectation des ressources financières pour les services offerts à ces élèves et sur l'application du plan d'intervention destiné à cette population spécifique d'élèves. En outre, lorsque des recommandations faites par le Comité consultatif ne sont pas retenues par la commission scolaire, celle-ci doit en indiquer par écrit les motifs aux membres du Comité consultatif (dans CPNCF, 2000, p.115-116 ; Gouvernement du Québec, 2005a, p.45). D'ailleurs, en parlant de membres, il faut savoir que l'article 185 de la LIP fixe la composition du Comité consultatif des services aux ÉHDAA. Celui-ci est composé : « (1) de parents de ces élèves, désignés par le comité de parents ; (2) de représentants des enseignants, des membres du personnel professionnel non enseignant et des membres du personnel de soutien, désignés par les associations qui les représentent auprès de la commission scolaire et choisis parmi ceux qui dispensent des services à ces élèves ; (3) de représentants des organismes qui dispensent des services à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, désignés par le conseil des commissaires après consultation de ces organismes ; (4) d'un directeur d'école désigné par le directeur général » (Gouvernement du Québec, 2005a, p.45). Notons en passant que le directeur général (ou son représentant) participe aux séances du Comité consultatif, mais qu'il n'a pas le droit de vote.

5.2.5. Récapitulatif et conclusion

La figure 5.4. résume toute la présentation de façon graphique. De fait, nous pouvons constater que la très grande majorité des mesures d'aide est offerte à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire. Cette constatation s'aligne en concordance avec la politique du ministère de l'Éducation qui vise l'intégration et la scolarisation des élèves dans l'environnement le moins restrictif possible. À cet effet, nous avons vu que toutes les catégories d'élèves ayant

des besoins particuliers trouvent dans le système d'éducation québécois des mesures d'aide et de soutien qui leur sont adaptées. Ainsi, pour les élèves en difficulté, la majorité des mesures d'aide est offerte à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire et touche surtout les élèves ayant un retard scolaire et les élèves issus de milieux défavorisés ou d'origine étrangère (dont la récupération, la maternelle 4 ans, les types de classes spéciales et les structures d'accueil). Pour les élèves ayant des difficultés comportementales, une insuffisance intellectuelle et des déficiences somatiques, la très grande majorité des mesures de soutien et d'encadrement est proposée à l'intérieur de la classe ordinaire, dont le plan d'intervention, la pondération et les services complémentaires, mais il ne faudrait pas oublier l'intervention du Comité ad hoc et l'établissement du projet éducatif de l'école. À l'extérieur de l'école, il convient surtout de rappeler l'existence du Comité consultatif des services aux ÉHDAA qui œuvre pour le bien-être des élèves ayant des besoins particuliers.

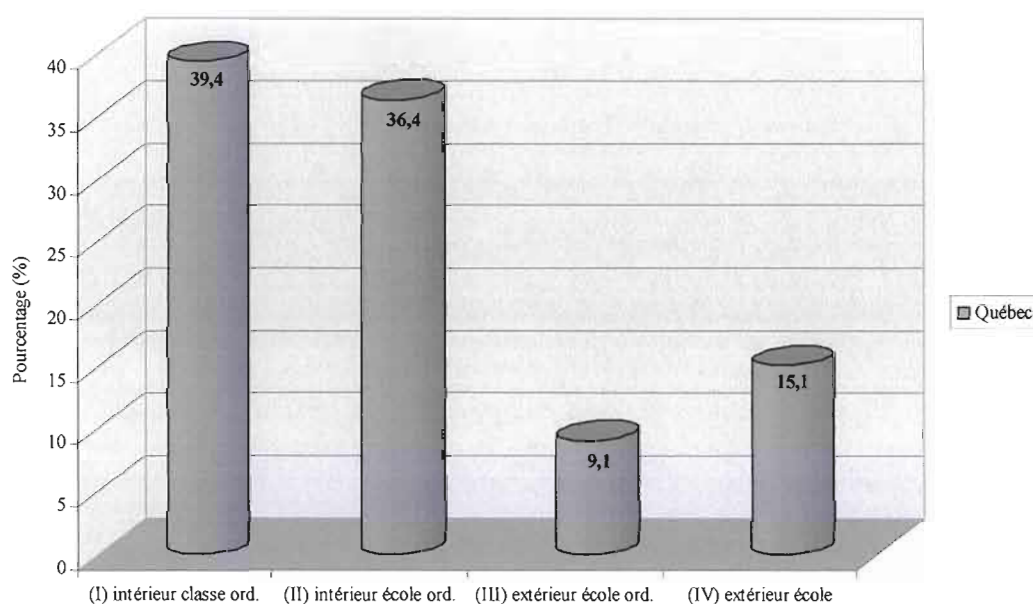


Figure 5.4. : Un récapitulatif des réponses apportées par le système d'éducation québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.

La réforme pédagogique, amorcée en 1999/2000, a mis en place un certain nombre de mesures qui visent toutes à favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves possible et notamment des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Parmi ces mesures, il faut surtout souligner (a) le préscolaire à temps plein, (b) la diminution du nombre moyen d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire, (c) la prolongation de la scolarisation au primaire pour une septième année, et enfin (d) les modèles particuliers d'organisation, dont les cheminements particuliers pour les élèves en difficulté ou en retard au secondaire (dans MELS, 2005c, p.7). Or, jusqu'à présent le ministère de l'Éducation n'a pas encore évalué l'efficacité de la nouvelle réforme. De fait, le MELS propose de faire une première estimation des effets du renouveau pédagogique sur les apprentissages des élèves et reconnaît que l'année scolaire 2005/2006 doit être une période de consolidation au primaire. En effet, pour le MELS, « ce temps doit être consacré à l'analyse de situations, à la réflexion, à la validation de certains éléments du renouveau et aux ajustements jugés pertinents » (MELS, 2005c, p.9).

CHAPITRE 6

ANALYSE COMPARATIVE

Le chapitre précédent, consacré à l'analyse descriptive, a démontré que les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois mettent en œuvre une diversité et une multitude de mesures pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans le présent chapitre, il s'agira notamment de comparer ces deux systèmes scolaires et de mettre en perspective les convergences et les divergences les plus marquantes quant aux réponses apportées à cette population d'élèves.

6.1. Le nombre et la répartition des mesures d'aide

La figure 6.1. (p.156) montre que le nombre des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois est plus ou moins équivalent, mais que les mesures d'aide sont réparties différemment. Du côté luxembourgeois, on peut constater une répartition des mesures d'aide plus disparate s'étalant dans des proportions semblables à l'intérieur de la classe ordinaire (25,8%), à l'intérieur de l'école ordinaire (29,0%) et à l'extérieur de l'école ordinaire (32,3%). En revanche, du côté québécois, on peut apercevoir une concentration des mesures d'aide à l'intérieur de la classe ordinaire (39,4%) et à l'intérieur de l'école ordinaire (36,4%). Cette première distinction entre les deux systèmes d'éducation peut s'expliquer par le modèle et par le principe d'égalité qui les sous-tendent.

En effet, du côté luxembourgeois, le système d'éducation repose sur le modèle de la « *two box theory* », ce qui explique et justifie en partie l'existence des centres et instituts de l'Éducation différenciée parallèlement au système d'éducation ordinaire. En réalité, comme il a déjà été écrit dans le chapitre 4, le système scolaire se caractérise dans son ensemble par un haut degré de différenciation institutionnelle et par un système d'options variées et de filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves, ce qui laisse présumer que le système sco-

laire luxembourgeois s'appuie sur le principe de l'égalité des chances⁷³, pour lequel on admet « l'existence de filières de valeur inégale et une inégalité de traitement » (Grisay, 1984, dans Crahay, 2000, p.50). D'ailleurs, au Luxembourg, l'enseignement secondaire est constitué par les lycées de l'enseignement classique (programmes de cours à vocation générale, prestigieux et sélectifs, préparant aux études universitaires), les lycées de l'enseignement technique (programmes de cours à vocation professionnelle, diversifiés et sélectifs, préparant au monde de l'emploi) et les écoles du régime préparatoire (filières de relégation, préparant au marché du travail). De plus, la présence même des centres et instituts de l'Éducation différenciée, par le déploiement ponctuel des ressources humaines, matérielles et financières additionnelles qu'ils réclament et occasionnent, témoignent à proprement parler de l'inégalité de traitement (pédagogie compensatoire). Ceci dit, depuis 1994, la législation scolaire s'attaque peu à peu à cette ségrégation et prévoit l'intégration des élèves handicapés dans les structures d'enseignement ordinaires. Pourtant, pour la CCDH (2005), il s'agit d'un processus encore trop lent et trop ponctuel, du moins pour l'instant.

Du côté québécois, tout le système scolaire repose sur le « modèle en cascade ». Aussi, comme la politique du ministère de l'Éducation préconise officiellement l'inclusion⁷⁴, il est quasi logique de retrouver la majorité des mesures d'aide à l'intérieur de la classe et de l'école ordinaire. D'ailleurs, comme il a été mentionné dans le chapitre 4, le système scolaire québécois se caractérise globalement par une structure uniforme voire peu différenciée (tronc commun pour l'enseignement secondaire et collégial), ce qui porte à supposer que le système d'éducation québécois s'appuie sur le principe d'égalité de traitement⁷⁵, pour lequel on admet « l'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles et des résultats inégaux, à con-

⁷³ L'idéologie de l'égalité des chances postule que « tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte » (Mialaret, 1997, p.17, dans Crahay, 2000, p.49).

⁷⁴ Sans être incompatible avec la notion d'intégration, celle d'inclusion « institue l'intégration de façon plus radicale et plus systématique, et met l'accent sur les applications pratiques de l'intégration » (Doré et al., 1996, p.37). De fait, l'inclusion signifie « assurer à tous les élèves en classe ordinaire un enseignement exigeant, mais adapté à leurs besoins et à leurs capacités, en plus de fournir à l'enseignant l'aide et le soutien nécessaires pour que tous les élèves réussissent en classe ordinaire » (Stainback et Stainback, 1990, p.3, traduction libre). En un mot, l'inclusion ne peut être réussie, si le personnel et les ressources de l'adaptation scolaire ne sont pas également intégrés.

⁷⁵ Une politique scolaire qui repose sur l'idéologie de l'égalité de traitement « s'attache nécessairement à homogénéiser les conditions d'enseignement et, donc, à rendre équivalents d'une école à l'autre le taux d'encadrement des élèves, la qualité et la diversité des locaux et des équipements pédagogiques (manuels, bibliothèque, ordinateurs, etc.) » (Crahay, 2000, p.60).

dition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente » (Grisay, 1984, dans Crahay, 2000, p. 61). De fait, au secondaire, les cheminements particuliers constituent, à proprement parler, l'exception à la règle dans un programme de formation générale de base uniforme, marqué par l'homogénéité du contenu des études et par l'option en faveur d'un diplôme unique préparant aux études collégiales et universitaires. De plus, la politique de l'inclusion s'accommode parfaitement de l'égalité de traitement : d'une part, le ministère de l'Éducation essaie de faire cheminer tous les élèves dans le même moule (classe ordinaire), et d'autre part, il appelle à considérer la réussite de façon différenciée, en reconnaissant implicitement que la réussite peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves. Ce constat vient justifier l'objectif de l'école québécoise qui vise la réussite du plus grand nombre (et non celle de tous les élèves).

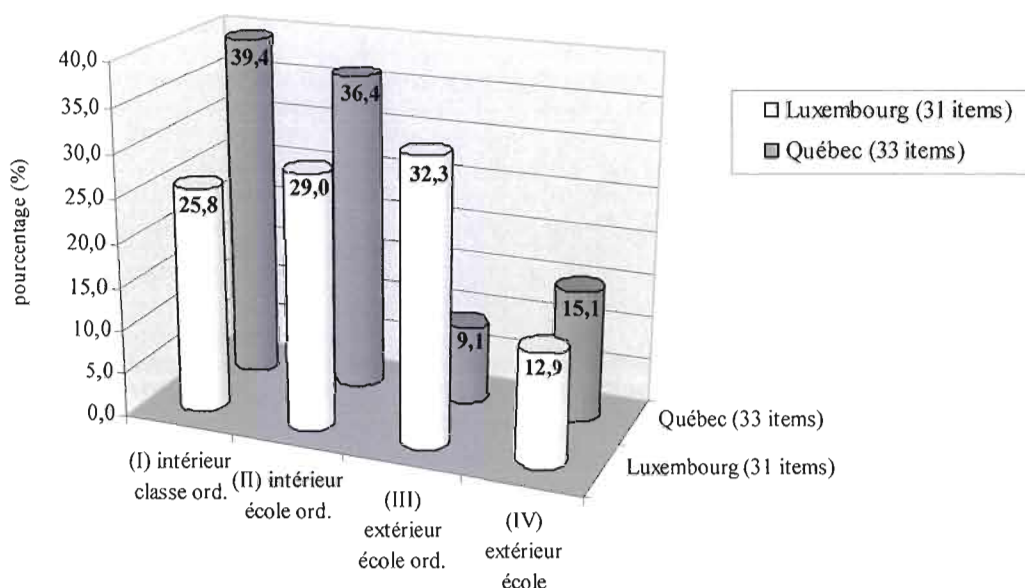


Figure 6.1. : Comparaison graphique des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers.

Au demeurant, nous sommes en présence de deux systèmes scolaires diamétralement opposés, tant au niveau de leur structure qu'au niveau du modèle et du principe d'égalité qui les régissent. Dans les pages qui suivent, il va s'agir de dépasser cette constatation de base et de mettre en lumière les convergences et les divergences au niveau des réponses apportées par les deux systèmes d'éducation aux élèves ayant des besoins particuliers. Or, comme on ne peut comparer que ce qui est comparable, nous n'allons pas reprendre et exposer chaque item ou réponse de façon isolée, mais regrouper les mesures d'aide offertes d'une part et d'autre sous des rubriques communes, soit celles décrites en partie dans le cadre conceptuel. Il s'agit (1) des décisions administratives⁷⁶, (2) des actions de l'enseignant ordinaire en l'absence de soutien externe, (3) des ressources supplémentaires en personnel, (4) des ressources supplémentaires en matériel et (5) des ressources supplémentaires financières. Pour chacune de ces rubriques, nous tenterons de faire la part des choses en précisant le degré et la manière avec lesquels les deux systèmes scolaires répondent aux élèves ayant des besoins particuliers. Le but premier reste cependant de mettre en lumière les convergences et les divergences notables entre les deux systèmes d'éducation.

6.2. Les décisions administratives

Cette première rubrique concerne les décisions purement administratives prises par les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois pour aider et soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. À noter que si ces décisions administratives visent le bien-être de l'élève, elles ne sont pas forcément d'une grande utilité pour l'enseignant ordinaire dans l'exercice de ses fonctions. D'ailleurs, la plupart des mesures qui suivent ne le concernent que de manière très indirecte. Le tableau 6.1. résume de façon schématique les relations qui vont être décrites et développées dans le cadre de cette première rubrique. Il permet de visualiser les points de convergence et de divergence qui existent dans ce domaine entre les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, mais il permet aussi de constater que les décisions administratives concernent en premier lieu les élèves handicapés, puis l'ensemble des élèves ayant des

⁷⁶ Les décisions administratives ne sont pas mentionnées dans le cadre conceptuel. Elles se sont ajoutées au gré de nos lectures et au fil de l'avancement de notre recherche. Il est important de les aborder comme rubrique à part entière parce qu'elles façonnent et influencent la manière de dispenser les services aux élèves ayant des besoins particuliers.

besoins particuliers. De plus, du côté québécois, il convient de souligner l'aide apportée aux élèves provenant de milieux défavorisés (désavantage socioculturel).

CATÉGORIES D'INADAPTATION SCOLAIRE	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE	
		LUXEMBOURG	QUÉBEC
RETARD SCOLAIRE			
DÉSAVANTAGE SOCIOCULTUREL			<ul style="list-style-type: none"> • admissibilité à la maternelle 4 ans • réduction du calendrier scolaire et du temps prescrit
DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES			<ul style="list-style-type: none"> • dispense de fréquentation scolaire (exclusion)
INSUFFISANCE INTELLECTUELLE ET DÉFICIENCES SOMATIQUES (ÉLÈVES HANDICAPÉS)	<ul style="list-style-type: none"> • dispense de fréquentation scolaire (maladie ; infirmité) 	<ul style="list-style-type: none"> • prolongation des services et de l'assistance de l'ÉDIFF aussi longtemps que l'élève fréquente une institution scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • admissibilité à la maternelle 4 ans • réduction du calendrier scolaire et du temps prescrit • prolongation du droit à l'éducation (21 ans)
INADAPTATION SCOLAIRE EN GÉNÉRAL (ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ)	<ul style="list-style-type: none"> • organisation et adaptation des services éducatifs • identification des ressources spécialisées 	<ul style="list-style-type: none"> • placement à l'étranger • fréquentation de la maternelle obligatoire 	<ul style="list-style-type: none"> • dispense de fréquentation scolaire (enseignement à domicile) • fréquentation de la maternelle facultative • flexibilité du régime pédagogique • projet éducatif de l'école • indice de pondération

Tableau 6.1. : Mise en perspective des convergences et des divergences se rapportant aux décisions administratives prises en faveur des élèves ayant des besoins particuliers dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois.

Il convient d'entamer ce volet administratif par deux mesures, dont le recours ne doit être envisagé que si toutes les autres possibilités d'adaptation et d'insertion ont échoué. L'une est présente dans les deux systèmes d'éducation (exclusion de l'école), alors que l'autre est spécifique au modèle luxembourgeois (placement à l'étranger). La dispense de fréquentation scolaire est une mesure envisagée par les politiques scolaires dans les deux systèmes et même les raisons invoquées pour y recourir se chevauchent en partie : du côté luxembourgeois, la

législation scolaire prévoit deux raisons principales concernant surtout les élèves handicapés, dont le recours à un traitement médical excluant toute scolarité et l'existence d'une infirmité telle qu'elle perturbe gravement la poursuite des études de l'élève concerné. On retrouve ces deux raisons aussi du côté québécois, mais la LIP propose deux raisons supplémentaires, dont l'expulsion de l'école par la commission scolaire et l'enseignement à domicile (pour autant qu'il soit équivalent à ce qui est dispensé à l'école). En ce qui concerne le placement d'un élève à l'étranger, il n'est pas prévu au Québec. Cette mesure est donc propre au Luxembourg et elle est soit appliquée par les autorités scolaires lorsque les services et les infrastructures ne sont pas disponibles (ou, à tout le moins, pas en nombre suffisant) sur le territoire national pour encadrer de façon adéquate les élèves ayant des besoins particuliers, soit plébiscitée par certains parents d'élèves lorsque ceux-ci constatent que leur enfant connaît des échecs répétés dans son cheminement scolaire au Luxembourg.

Au Québec, certaines décisions administratives renvoient plus particulièrement aux élèves provenant de milieux défavorisés et aux élèves handicapés. Il s'agit de l'admissibilité à la maternelle 4 ans et de la réduction du calendrier scolaire et du temps prescrit. Ces deux mesures divergent entre les deux systèmes scolaires. Du côté québécois, les raisons invoquées pour avancer l'admissibilité à la maternelle à l'âge de 4 ans sont d'une part la réduction des écarts sociaux dans le cas des élèves provenant de milieux défavorisés et d'autre part l'égalité des chances dans le cas des élèves handicapés. Le problème de l'admissibilité ne se pose pas au Luxembourg, puisque tous les enfants sont obligés de fréquenter les classes de l'éducation préscolaire. En effet, la fréquentation de l'éducation préscolaire est devenue obligatoire pour tous les enfants âgés de 4 ans révolus avant le premier septembre selon le règlement grand-ducal du 2 septembre 1992. Or, depuis 1998, l'offre de l'école luxembourgeoise s'est élargie encore davantage par la création de l'éducation précoce qui accueille des enfants âgés de trois ans, mais dont la fréquentation reste facultative. Quant à la réduction du calendrier scolaire et du temps prescrit, elle n'est pas prévue dans la législation scolaire luxembourgeoise.

En ce qui concerne le prolongement du droit à l'éducation scolaire pour les élèves handicapés, il semble y avoir unanimité entre les deux systèmes d'éducation. En effet, la LIP étend jusqu'à 21 ans (alors que la limite d'âge est de 18 ans) le droit des élèves handicapés de

bénéficier des services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi des services complémentaires et particuliers. Du côté luxembourgeois, cette possibilité subsiste également, mais il n'y a pas d'âge limite, pour autant que les élèves affectés d'un handicap fréquentent une institution scolaire. En effet, d'après la législation, « les élèves affectés d'un handicap, qui fréquentent un établissement d'enseignement postprimaire ou postsecondaire, peuvent bénéficier des services d'appui et d'assistance de l'éducation différenciée » (dans MENFP, 2003, chap.6, p.3).

Au Québec, le régime pédagogique impose le nombre et la nature des services éducatifs complémentaires et particuliers à offrir aux élèves. Néanmoins, il fait aussi preuve d'une certaine flexibilité, notamment en dispensant un élève d'une matière prévue au régime pédagogique, ou en exemptant l'élève de son obligation d'atteindre les objectifs des programmes d'études, ou bien encore en permettant à une commission scolaire d'établir un programme d'études locales. Toutes ces exemptions sont possibles parce que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont intégrés à l'intérieur de la classe ou de l'école ordinaire. En revanche, au Luxembourg, les élèves ayant un important retard scolaire, ceux ayant de graves difficultés comportementales et les élèves handicapés sont scolarisés dans les centres et instituts de l'Éducation différenciée, donc dans des écoles spécialisées situées à l'extérieur de l'école ordinaire. Or, comme ces institutions sont autonomes et indépendantes, elles ont leur propre plan d'études. Dès lors, les élèves qui fréquentent de tels établissements ne sont pas soumis aux exigences du curriculum ordinaire, mais doivent se conformer aux lignes directrices de ce plan d'études. On ne peut donc pas considérer cette situation comme une dérogation au curriculum ordinaire. Le système d'éducation québécois se distingue aussi du système d'éducation luxembourgeois par la mise en œuvre du projet éducatif dans chaque école et par l'indice de pondération. En effet, il n'est pas fait mention de telles mesures dans les textes législatifs scolaires au Luxembourg.

Finalement, les deux systèmes semblent s'entendre sur l'organisation et l'adaptation des services éducatifs et sur l'identification des ressources spécialisées. En effet, la nécessité d'organiser et d'adapter les services aux élèves ayant des besoins particuliers est manifeste dans les deux systèmes scolaires. Du côté luxembourgeois, cette nécessité s'est matérialisée à

partir de 1973 avec la création des divers centres et instituts de l'Éducation différenciée. De nos jours, la nécessité d'une adaptation plus adéquate aux besoins de cette population d'élèves a été rappelée et amplifiée dans le rapport de la CCDH faisant état de dix années de politique d'« intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux » (2005). Du côté québécois, la LIP transfère aux commissions scolaires la responsabilité d'adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs aux ÉHDAA, d'adapter tous les services aux besoins et aux capacités de ces élèves et de veiller à leur intégration scolaire et à leur insertion sociale harmonieuse. Quant à l'identification des ressources spécialisées, elle incombe également aux commissions scolaires. Du côté luxembourgeois, le ministère de l'Éducation publie à la fin de chaque année scolaire une série de circulaires faisant état des postes vacants (enseignement ordinaire et enseignement spécial au primaire) à pourvoir dans chaque commune.

Si la rubrique précédente a montré la portée limitée des décisions administratives sur la tâche éducative quotidienne de l'enseignant responsable de la classe ordinaire, la rubrique qui suit le place au cœur même de l'action.

6.3. Les actions de l'enseignant ordinaire en l'absence de soutien externe

Cette deuxième rubrique concerne essentiellement l'enseignant de la classe ordinaire qui en l'absence de soutien externe doit s'investir davantage afin de répondre aux besoins de tous les élèves qui lui sont confiés.

Le tableau 6.2. résume de façon schématique les relations qui vont être décrites et développées dans le cadre de cette deuxième rubrique. D'une part, il permet de visualiser les points de convergence et les points de divergence qui existent dans ce domaine entre les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, mais il permet, d'autre part, de constater, qu'en l'absence de toute assistance externe, la plupart des actions de l'enseignant ordinaire sont destinées en priorité aux élèves ayant un retard scolaire, puis, en moindre mesure, aux autres populations d'élèves ayant des besoins particuliers.

CATÉGORIES D'INADAPTATION SCOLAIRE	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE	
		LUXEMBOURG	QUÉBEC
RETARD SCOLAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Rattrapage scolaire (cours d'appui ; récupération) 	<ul style="list-style-type: none"> • redoublement au primaire et au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • abolition du redoublement au primaire (remplacé par année additionnelle), mais maintien du redoublement au secondaire • notification mensuelle des apprentissages
DÉSAVANTAGE SOCIOCULTUREL		<ul style="list-style-type: none"> • cours de soutien en langue luxembourgeoise 	
DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES			<ul style="list-style-type: none"> • notification mensuelle des conduites
INSUFFISANCE INTELLECTUELLE ET DÉFICIENCES SOMATIQUES (ÉLÈVES HANDICAPÉS)			
INADAPTATION SCOLAIRE EN GÉNÉRAL (ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ)	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie différenciée (team-teaching ; différenciation de l'enseignement) 		<ul style="list-style-type: none"> • prolongement de la tâche éducative

Tableau 6.2. : Mise en perspective des convergences et des divergences se rapportant aux actions de l'enseignant ordinaire pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers en l'absence de soutien externe dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois.

Du côté luxembourgeois, il convient d'abord de parler des cours de soutien en langue luxembourgeoise, une mesure destinée à favoriser l'apprentissage et l'utilisation de la langue luxembourgeoise (constituant une prémisses indispensable à l'apprentissage de l'allemand au primaire), et ce, dès l'entrée à la maternelle pour tous les élèves, mais de façon plus intensive pour les élèves d'origine étrangère. En ce sens, l'enseignant du préscolaire est tenu d'utiliser le luxembourgeois comme langue véhiculaire. Au primaire, la langue véhiculaire dans toutes les branches est l'allemand, sauf pour l'apprentissage du français. Au Québec, la nécessité du soutien linguistique dans une langue servant de tremplin à l'apprentissage d'une autre langue ne se pose pas. En effet, même les élèves nouvellement immigrés qui sont directement placés dans une classe ordinaire parce que leur nombre n'est pas assez élevé pour ouvrir une classe

d'accueil ou une classe de francisation sont bercés dans un milieu où la langue véhiculaire est constamment le français. Le soutien linguistique se fait donc naturellement et ne doit pas être provoqué.

Au niveau du rattrapage scolaire, il semble y avoir consensus entre les deux systèmes scolaires. En effet, au Luxembourg, l'enseignant ordinaire peut intervenir de façon ponctuelle auprès des élèves ayant un retard scolaire en proposant notamment des cours d'appui supplémentaires. Ainsi, par exemple, les enseignants du secondaire donnent des cours d'appui aux élèves des classes de 7^e qui ont obtenu une note insuffisante dans le courant du premier trimestre dans une branche principale (allemand, français, mathématiques). De la même façon, au Québec, les enseignants peuvent effectuer de la récupération pour éviter à l'élève ayant un retard scolaire de passer une additionnelle dans l'enseignement primaire.

Il semble également y avoir unanimité sur le fait de différencier l'enseignement pour répondre le plus adéquatement possible aux élèves ayant des besoins particuliers, notamment aux élèves ayant un retard scolaire. En effet, du côté luxembourgeois, la pratique du « *team-teaching* » offre la possibilité à trois enseignants de se regrouper pour encadrer les élèves de deux classes. L'intervention du troisième enseignant permet d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves en difficulté et de fournir une différenciation pédagogique mieux adaptée aux besoins des élèves. Au Québec, les textes législatifs ne font pas mention de cette possibilité. Ceci dit, tout récemment, le MELS proposait dans un document intitulé « Le renouveau pédagogique » une diversité de modèles d'organisation du travail pour les enseignants, dont le « coenseignement » (2005c, p.7), mais sans en stipuler les modalités d'application. Or, la LIP et le ministère de l'Éducation reconnaissent une certaine liberté et autonomie professionnelle aux enseignants et les incitent même à implanter des approches pédagogiques diversifiées en tenant compte des caractéristiques propres de chaque élève.

Là où les opinions divergent, c'est au niveau de la pratique du redoublement. Si cette pratique est appliquée et maintenue au primaire et au secondaire du côté luxembourgeois, il faut savoir que du côté québécois, le redoublement a été aboli au primaire avec l'entrée en vigueur de la nouvelle réforme en éducation. La LIP prévoit toutefois une année additionnelle

pour les élèves du primaire qui n'ont pas atteint les buts et les exigences nécessaires à l'accès aux programmes d'études de l'année suivante. Le dispositif du redoublement est maintenu au secondaire, à tout le moins officiellement, car à ce niveau on ne peut pas véritablement parler de redoublement. En effet, au secondaire, l'enseignement est basé sur un système de crédits ou d'unités que l'élève doit réussir dans chaque branche pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ainsi, à l'image du système modulaire appliqué dans le régime préparatoire au Luxembourg, l'élève n'est pas obligé de reprendre toutes les branches en cas d'échec, mais uniquement le contenu de la branche pour laquelle il a connu des difficultés. Le système scolaire québécois se distingue également par la notification mensuelle des apprentissages et des conduites et par le prolongement de la tâche éducative. On ne trouve pas d'équivalence pour ces deux mesures au Luxembourg.

6.4. Les ressources supplémentaires en personnel

Cette troisième rubrique se rapporte au déploiement des personnes et des ressources humaines, autres que l'enseignant de la classe ordinaire, qui interviennent de près ou de loin auprès des élèves ayant des besoins particuliers. À cet effet, il faut considérer le fait que les personnes ressources n'agissent pas toutes au même niveau. Ainsi, si certaines personnes interviennent directement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, d'autres personnes n'apportent leur aide que de façon indirecte. En ce sens, il convient de distinguer les personnes ressources qui offrent un soutien additionnel dans la classe ordinaire, celles qui oeuvrent directement auprès des élèves ayant des besoins particuliers et celles qui interviennent indirectement auprès de cette population d'élèves. Or, on retrouve de tels intervenants à tous les niveaux, aussi bien du côté luxembourgeois que du côté québécois. Le tableau 6.3. résume de façon schématique les relations qui vont être décrites et développées dans le cadre de cette troisième rubrique. Il permet de visualiser les points de convergence et de divergence qui existent dans ce domaine entre les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, mais il permet également de constater l'ampleur des ressources humaines supplémentaires engagées pour venir en aide à cette population particulière d'élèves.

CATÉGORIES D'INADAPTATION SCOLAIRE	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE	
		LUXEMBOURG	QUÉBEC
RETARD SCOLAIRE	<ul style="list-style-type: none"> intervention de personnes ressources supplémentaires dans la classe ordinaire (SREA ; orthopédagogue) divers types de classes spéciales à l'intérieur de l'école ordinaire 	<ul style="list-style-type: none"> CMPP régionale ou locale (orientation de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécial et vice versa) 	<ul style="list-style-type: none"> Cheminements particuliers de formation (de type continu)
DÉSAVANTAGE SOCIOCULTUREL	<ul style="list-style-type: none"> divers types de classes d'accueil à l'intérieur de l'école ordinaire 	<ul style="list-style-type: none"> médiateurs interculturels classes ALLET cours intégrés en langue maternelle 	
DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES		<ul style="list-style-type: none"> placement dans des écoles spéciales à l'intérieur de l'école ordinaire (autistes) ou à l'extérieur de l'école ordinaire. 	<ul style="list-style-type: none"> placement à temps partiel ou à temps plein dans des classes spéciales à l'intérieur de l'école ordinaire. cheminements particuliers de formation (de type continu)
INSUFFISANCE INTELLECTUELLE ET DÉFICIENCES SOMATIQUES (ÉLÈVES HANDICAPÉS)	<ul style="list-style-type: none"> placement dans des structures d'enseignement à l'extérieur de l'école ordinaire (écoles spécialisées, services d'enseignement à domicile ou en centre hospitalier) 		<ul style="list-style-type: none"> placement à temps partiel ou à temps plein dans des classes adaptées à l'intérieur de l'école ordinaire.
INADAPTATION SCOLAIRE EN GÉNÉRAL (ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ)	<ul style="list-style-type: none"> services d'assistance et de soutien (service de guidance de l'enfance ; services complémentaires) 	<ul style="list-style-type: none"> identification nominale des élèves (déclaration des parents, CMPP nationale, pas de catégorisation) services audiométrique et orthophonique centres de propédeutique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> identification nominale des élèves (déclaration par l'enseignant ordinaire, Comité ad hoc, catégorisation établie par le ministère de l'Éducation) Comité consultatif des services aux ÉHDAA Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire

Tableau 6.3. : Mise en perspective des convergences et des divergences concernant l'apport de ressources humaines supplémentaires dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois.

6.4.1. Le soutien additionnel à l'intérieur de la classe ordinaire

Au Luxembourg, les médiateurs interculturels sont à proprement parler les premières personnes ressources qui interviennent de façon additionnelle dans la classe ordinaire et qui apportent leur soutien à l'enseignant de la maternelle et du primaire. En effet, ils collaborent avec l'enseignant de la classe ordinaire pour accueillir les élèves d'origine étrangère (et leurs familles) au début de l'année scolaire favorisant par la même occasion un véritable échange et un rapprochement entre le milieu scolaire et le milieu familial. À ce niveau, il n'existe pas de mesure équivalente au Québec.

Les médiateurs interculturels ne sont pourtant pas les seuls à intervenir dans la classe ordinaire à côté de l'enseignant ordinaire. Il faut également citer les interventions des équipes pluridisciplinaires du SREA, des professeurs d'enseignement logopédique et des spécialistes et professionnels des centres et instituts de l'Éducation différenciée. La plupart du temps, ces intervenants assurent la prise en charge des élèves ayant des difficultés comportementales, offrent une aide et un soutien aux élèves handicapés intégrés dans l'enseignement ordinaire et s'occupent aussi des élèves ayant un retard scolaire. En un mot, ils élaborent, organisent et exécutent les mesures de prise en charge orthopédagogique et de rééducation proposées par la CMPP nationale et jouent également un rôle de consultant auprès des enseignants de la classe ordinaire. Leur travail peut être comparé à celui des orthopédagogues, des professionnels des équipes de résolution et des thérapeutes au Québec puisque ceux-ci accordent leurs services à l'enseignant responsable de la classe ordinaire (consultation), mais interviennent également directement auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans la classe ordinaire. Il semble donc que l'intervention de personnes ressources supplémentaires à l'intérieur de la classe ordinaire, en venant soutenir l'enseignant dans sa tâche éducative, soit une condition indispensable pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves. Ceci étant dit, les enseignants spécialisés en adaptation scolaire interviennent aussi et surtout⁷⁷ dans une logique de modèle de retrait.

⁷⁷ Selon Georgette Goupil (1997, p.112), le dénombrement flottant (ou la classe ressource) est le modèle de service qui est le plus utilisé au Québec.

6.4.2. L'intervention directe auprès des élèves ayant des besoins particuliers

Au Québec, en règle générale, les orthopédagogues assurent leurs services dans des classes spéciales (classe ressource, dénombrement flottant, classe d'appoint et classe spécialisée) où ils s'appliquent soit à augmenter les résultats scolaires, soit à développer des comportements appropriés des élèves qui leur sont confiés. En ce sens, leur tâche est similaire à celle des enseignants d'enseignement spécial au Luxembourg qui travaillent dans des classes spéciales, des classes d'attente et des classes d'intégration (au primaire) ou dans des classes du régime préparatoire (au secondaire). De fait, tout porte à croire que le modèle de retrait est la mesure la mieux appropriée, ou du moins la plus indiquée, pour répondre adéquatement aux élèves ayant un retard scolaire. La littérature sur le sujet indique d'ailleurs « l'efficacité de ce modèle pour augmenter les résultats scolaires ou développer des comportements appropriés » (Goupil et Boutin, 1993, p.75). Toutefois, au Luxembourg, les élèves qui présentent un retard scolaire trop important sont placés dans des écoles spécialisées situées à l'extérieur de l'école ordinaire. En ce sens, les élèves ayant de graves troubles d'apprentissage sont encadrés par des instituteurs de l'enseignement spécial, par des éducateurs gradués et par des éducateurs dans les Centres de l'Éducation différenciée. Au besoin, ces intervenants se font assister par des éducateurs-instructeurs pour les travaux pratiques. Quant aux élèves qui éprouvent des difficultés en langage oral, ils sont encadrés par des professeurs d'enseignement logopédique au sein du Centre de logopédie.

À côté du personnel des classes et des écoles spéciales qui œuvre auprès des élèves ayant un retard scolaire, il faut aussi citer le personnel engagé auprès des élèves d'origine étrangère. À cet égard, au Luxembourg, il faut parler de l'engagement des enseignants dans les classes dites ALLET qui sont destinées en premier lieu aux élèves du secondaire d'origine romanophone qui ont des problèmes dans l'apprentissage de la langue allemande, tout en obtenant d'excellents résultats en français et en mathématiques. Au primaire, il faut souligner la présence et l'action des enseignants d'origine étrangère qui accueillent pendant quelques heures par semaine dans une salle de classe à part des élèves d'origine portugaise et italienne pour leur offrir des cours en langue maternelle. Ces cours portent généralement sur des matières secondaires, comme la géographie, l'histoire et les sciences naturelles. Étant donné que ces cours ont lieu pendant les heures de classe régulières, on parle de cours intégrés en

langue maternelle (en opposition aux cours parallèles). Il n'y a pas d'équivalence au Québec. En effet, toutes les mesures prises en faveur des élèves d'origine étrangère s'articulent autour de l'apprentissage intensif de la langue française. Néanmoins, on retrouve une similitude dans les deux systèmes d'éducation quant à l'accueil des élèves immigrants au niveau de l'école ordinaire par le biais des classes d'accueil et d'insertion du côté luxembourgeois et par le biais des classes d'accueil, de francisation et d'alphabetisation du côté québécois. De telles structures d'accueil spécifiques et distinctes de la classe ordinaire semblent constituer une mesure d'aide et de soutien indéniable pour permettre l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origine étrangère et pour prévenir à long terme des difficultés d'apprentissage découlant d'une maîtrise insuffisante de la langue véhiculaire.

En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés comportementales, les deux systèmes scolaires divergent. En effet, du côté québécois, ce sont surtout les orthopédagogues qui interviennent auprès de cette population d'élèves en difficulté, en général dans le cadre d'une classe spéciale. Par contre, du côté luxembourgeois, ces élèves sont placés dans des écoles spécialisées, situées soit à l'intérieur de l'école ordinaire (Institut pour enfants autistiques et psychotiques), soit à l'extérieur de l'école ordinaire (Centre d'intégration scolaire et Centres d'observation). Dans toutes ces écoles spécialisées, les élèves ayant des difficultés comportementales sont encadrés par des équipes multidisciplinaires constituées par des psychologues, des instituteurs d'enseignement spécial, des éducateurs gradués et des éducateurs. Rappelons toutefois que chaque modèle de retrait doit être considéré comme une mesure temporaire et transitoire et que le but premier doit être la réinsertion définitive et rapide des élèves dans la classe ordinaire.

Au sujet des élèves handicapés, soit ceux ayant entre autres une insuffisance intellectuelle ou des déficiences somatiques, il a été dit qu'ils sont encadrés par divers spécialistes, professionnels et thérapeutes dès lors qu'ils sont intégrés dans la classe ordinaire. La plupart du temps, ces intervenants jouent un rôle de consultant auprès de l'enseignant responsable de la classe ordinaire. Maintenant, lorsque les élèves handicapés ne sont pas intégrés dans la classe ordinaire, les mesures d'aide qui leur sont offertes ne divergent que légèrement entre les deux systèmes d'éducation. Ainsi, au Québec, ce sont tout d'abord les enseignants spécia-

lisés en adaptation scolaire qui se chargent d'encadrer les élèves handicapés (surtout dans des classes adaptées). Lorsque ces élèves sont dans l'impossibilité de fréquenter l'école, la politique scolaire prévoit le recours aux services d'enseignement à domicile ou en centre hospitalier, donc des mesures situées à l'extérieur de l'école ordinaire. En ce sens, cette pratique peut être comparée à celle implantée au Luxembourg où la majorité des élèves handicapés sont placés dans une école spécialisée à l'extérieur de l'école ordinaire. Dans cette optique, il faut rappeler que les centres régionaux de l'Éducation différenciée sont destinés aux élèves ayant une insuffisance intellectuelle, que le Centre de logopédie accueille les élèves ayant une déficience auditive, que l'Institut pour déficients visuels suit des élèves ayant une déficience visuelle et que l'Institut pour infirmes moteurs cérébraux s'occupe en priorité des élèves ayant une déficience physique. Finalement, il s'avère que pour certains élèves handicapés le placement à l'extérieur de l'école constitue la seule mesure envisageable et viable à long terme, notamment lorsque leur état de santé ne leur permet pas d'atteindre les objectifs de l'enseignement ordinaire, mais aussi lorsque toutes les autres possibilités ont été tentées sans succès.

Les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois divergent également en ce qui a trait à la formation professionnelle et à l'insertion socio-professionnelle des élèves ayant des besoins particuliers. Du côté luxembourgeois, tous les élèves ayant des besoins particuliers peuvent suivre leur formation dans des Centres de propédeutique professionnelle et envisager une insertion sur le marché du travail ou dans des « ateliers protégés ». Ces adolescents sont encadrés par des psychologues, des enseignants spécialisés, des pédagogues curatifs, des éducateurs gradués, des éducateurs, des éducateurs-instructeurs (menuiserie, cartonnage, reliure, serrurerie) et par des infirmiers, sous la responsabilité d'un chargé de direction. Par contre, au Québec, la formation socio-professionnelle ne concerne pas tous les élèves ayant des besoins particuliers, mais elle se cantonne aux élèves ayant un important retard d'apprentissage et de graves difficultés d'adaptation. De plus, elle ne se déroule pas dans des écoles spéciales, mais dans des classes spéciales au secondaire. De façon spécifique, l'insertion socio-professionnelle des élèves ayant des besoins particuliers se fonde sur les cheminements particuliers de formation (de type continu). Les élèves concernés sont en général des adolescents du deuxième

cycle du secondaire (13-15 ans) qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard scolaire trop important pour être réintégrés dans une classe ordinaire.

Du côté luxembourgeois, il faut encore noter l'intervention directe de spécialistes des services audiométrique et orthophonique chargés de procéder à divers tests audiométriques en série dans les classes ordinaires de l'enseignement préscolaire et primaire en vue de dépister les troubles de l'ouïe et de la parole. Il n'y a pas de tels services au Québec, à tout le moins les textes législatifs n'en font pas mention. De plus, du côté luxembourgeois, il existe aussi le Service de Guidance de l'Enfance (SGE), un service d'assistance et de consultation, dont la fonction est d'apporter de l'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés de développement et d'épanouissement dans leur famille et à l'école. Ce service offre des entretiens individuels, des rééducations diverses et des diagnostics psychologiques et psychométriques. Comme le SGE accueille et encadre des élèves dans le but de garantir leur bien-être et de favoriser leur épanouissement, il peut être comparé aux services complémentaires dans le système scolaire québécois, dont les quatre programmes ont pour objectif de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages, tant sur le plan scolaire, que sur le plan social et personnel.

Parallèlement à l'intervention des ressources humaines que nous venons d'énumérer ci-dessus et qui oeuvrent directement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, il faut aussi indiquer la présence d'autres personnes (regroupées dans des comités, des services et des commissions), dont l'apport s'avère essentiel, mais dont l'intervention directe auprès des élèves ayant des besoins particuliers est très limitée, sinon nulle.

6.4.3. L'aide indirecte apportée aux élèves ayant des besoins particuliers

L'identification nominale des élèves ayant des besoins particuliers constitue sans nul doute le point de divergence le plus important entre les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois. En effet, du côté luxembourgeois, ce sont les parents qui sont dans l'obligation de signaler leur enfant à la commission scolaire avant même son entrée à l'éducation préscolaire, dès lors que subsiste la possibilité que celui-ci ne peut suivre l'instruction ordinaire en raison « de ses particularités mentales, caractérielles, sensorielles ou motrices », ou à cause

de ses « besoins éducatifs spéciaux » (MENFP, 2003, chap.6, p.3). Suite à cette signalisation, la CMPP nationale fait examiner l'enfant concerné par des experts, entend les parents, émet une proposition d'orientation et transmet celle-ci aux parents de l'élève qui décident parmi les possibilités proposées. Ainsi, l'identification de l'élève et son orientation sont l'objet d'une procédure individualisée puisque la CMPP nationale décide au cas par cas. En revanche, au Québec, la responsabilité de déclarer un élève considéré comme handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage revient à l'enseignant de la classe ordinaire. Ce dernier fait rapport à la direction de l'école afin que l'étude du cas soit faite par le Comité ad hoc. Suite à cette demande, le Comité ad hoc demande à des spécialistes de faire des évaluations de l'état de l'élève, reçoit le rapport d'évaluation et fait des recommandations à la direction de l'école quant aux modalités d'intervention et aux mesures d'appui les mieux adaptées pour répondre aux besoins particuliers de l'élève concerné. En ce sens, le rôle et les fonctions du Comité ad hoc et de la CMPP nationale ne diffèrent pas trop, mais le Comité ad hoc agit au niveau de l'école même où il est constitué, alors que la CMPP nationale, comme son nom l'indique, agit au niveau national. De plus, au Québec, l'identification nominale revêt une grande importance puisque, d'une part, les élèves sont identifiés comme ÉHDAA par rapport aux définitions élaborées par le ministère de l'Éducation, et que d'autre part, l'identification n'est plus exigée pour la catégorie des élèves à risque. Or, les allocations financières sont octroyées aux commissions scolaires sur la base des identifications. Cet aspect sera abordé plus amplement dans la rubrique consacrée aux ressources financières supplémentaires. Au Luxembourg, il n'y a pas de définitions préétablies pour catégoriser les élèves ayant des besoins particuliers. Une fois que la CMPP nationale a fait examiner un élève et qu'elle reconnaît l'utilité d'organiser toutes les mesures d'appui et d'encadrement qui s'imposent pour répondre adéquatement à ses besoins particuliers, c'est l'État qui fournit gratuitement l'équipement ainsi que le matériel didactique et rééducatif nécessaires et qui organise le service de transport des élèves concernés (dans MENFP, 2003, chap.6, p.4).

Au Luxembourg, à côté de la CMPP nationale, il existe aussi la CMPP régionale ou locale, dont la fonction première est d'examiner tous les élèves susceptibles de bénéficier de mesures d'appui pédagogiques additionnelles et de réguler le passage des élèves de la classe ordinaire vers une classe spéciale et inversement. Au Québec, comme il a été mentionné ci-

dessus, c'est le Comité ad hoc qui fait des recommandations à la direction de l'école en ce qui concerne les modalités d'intervention et de placement des élèves identifiés comme ÉHDAA. Pourtant, en définitive, la décision est prise lors de la réunion de groupe (direction de l'école, parents de l'élève concerné, personnel de l'école impliqué ainsi que l'élève lui-même) visant à élaborer un plan d'intervention en faveur de l'élève concerné. De plus, en ce qui concerne l'application du plan d'intervention, il convient de rappeler l'existence du Comité consultatif des services aux ÉHDAA, dont les fonctions sont de donner un avis à la commission scolaire sur l'application du plan d'intervention, sur la politique d'organisation des services éducatifs et sur l'affectation des ressources financières pour les services offerts aux élèves ÉHDAA. Il n'existe pas de comité semblable au Luxembourg.

Rappelons qu'afin d'aider les intervenants locaux (conseillers pédagogiques, personnel enseignant, personnel professionnel) à acquérir une plus grande expertise visant à adapter leurs interventions aux besoins d'une population particulière d'élèves, le système d'éducation québécois prévoit l'intervention des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Or, ces services se traduisent par des interventions auprès du personnel scolaire et non auprès des élèves eux-mêmes. Le but est de faire des intervenants locaux des agents de changement dans leur propre milieu. Il n'existe pas vraiment d'équivalent au Luxembourg, mais il convient de souligner l'intervention des inspecteurs de l'enseignement primaire, qui par des actions de formation et de supervision des écoles, viennent soutenir les enseignants dans leur tâche éducative.

À côté des ressources humaines, les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois mettent aussi en place des ressources matérielles supplémentaires afin d'aider les élèves ayant des besoins particuliers.

6.5. Les ressources matérielles supplémentaires

Une grande partie des ressources matérielles additionnelles a déjà été abordée dans la rubrique précédente, car l'action des personnes est forcément rattachée à des infrastructures (classes et écoles spéciales). Aussi, toutes ces infrastructures ne seront pas reprises dans la

présente rubrique. Il sera davantage question des outils ou des instruments supplémentaires mis en place par les deux systèmes scolaires « dont on se sert pour atteindre un résultat, c'est-à-dire pour accomplir un travail où pour exécuter une opération » (Legendre, 2005, p.782). En ce sens, le tableau 6.4. résume de façon schématique les relations qui vont être décrites et développées dans le cadre de cette quatrième rubrique. D'une part, il permet de visualiser les points de convergence et de divergence qui existent dans ce domaine entre les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois, mais d'autre part, il permet également de remarquer que le plan d'intervention est présent dans les deux systèmes scolaires, mais que son élaboration et son application divergent complètement.

CATÉGORIES D'INADAPTATION SCOLAIRE	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE	
		LUXEMBOURG	QUÉBEC
RETARD SCOLAIRE			<ul style="list-style-type: none"> notification mensuelle des apprentissages
DÉSAVANTAGE SOCIOCULTUREL		<ul style="list-style-type: none"> traductions de manuels scolaires 	
DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES			<ul style="list-style-type: none"> notification mensuelle des conduites
INSUFFISANCE INTELLECTUELLE ET DÉFICIENCES SOMATIQUES (ÉLÈVES HANDICAPÉS)			
INADAPTATION SCOLAIRE EN GÉNÉRAL (ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ)	<ul style="list-style-type: none"> plan d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> plan éducatif individualisé (élaboré par l'enseignant de la classe, par le SREA et par l'inspecteur du ressort ; application destinée aux élèves handicapés intégrés dans des classes ordinaires) 	<ul style="list-style-type: none"> plan d'intervention (élaboration par tous les acteurs et intervenants scolaires (parents et élève concerné inclus) ; application à tous les EHDA)

Tableau 6.4. : Mise en perspective des convergences et des divergences concernant les ressources humaines supplémentaires mises en œuvre par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.

En ce qui concerne les ressources matérielles supplémentaires engagées par le système scolaire luxembourgeois, il faut surtout relever les traductions de manuels scolaires. En effet, il s'avère que certains manuels scolaires sont traduits de l'allemand en français pour favoriser l'apprentissage des élèves étrangers d'origine romanophone et maximiser la réussite scolaire de ces élèves dans un système axé majoritairement sur la connaissance et la maîtrise de la langue allemande. Cette mesure n'a pas d'équivalence au Québec. Par contre, du côté québécois, il existe la notification mensuelle des apprentissages et des conduites, soit un outil pouvant être utilisé par l'enseignant de la classe ordinaire pour signaler aux parents que les performances scolaires de leur(s) enfant(s) laissent craindre qu'ils n'atteindront pas les objectifs imposés par le curriculum ordinaire ou bien pour signaler aux parents que le comportement de leur(s) enfant(s) n'est pas conforme aux règles de conduite de l'école. On ne trouve pas d'équivalence de cette mesure supplémentaire au Luxembourg. Toutefois, il existe un outil que l'on trouve dans les deux systèmes scolaires, mais dont les modalités d'élaboration et d'application sont très spécifiques à chaque système d'éducation : il s'agit du plan d'intervention ou du plan éducatif individualisé.

Au Québec, le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation qui est destiné aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. De fait, on l'utilise en fonction de l'évaluation des forces et des faiblesses de l'élève concerné afin de fixer des objectifs précis, de prévoir les interventions les mieux adaptées et de déterminer les ressources nécessaires à son application. De plus, d'après la Loi sur l'instruction publique, le plan d'intervention est établi et rédigé lors d'une réunion d'équipe regroupant le directeur de l'école, les parents de l'élève concerné, le personnel qui dispense les services à cet élève et l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable. En revanche, au Luxembourg, le plan éducatif individualisé est destiné de façon quasi exclusive aux élèves affectés d'un handicap dont les parents ont fait une demande écrite de scolarisation intégrée partielle ou totale à la CMPP nationale au profit de leur enfant dans des structures de l'enseignement ordinaire. Il se peut toutefois que des plans éducatifs individualisés soient établis pour certains élèves ayant des difficultés comportementales, le cas échéant comme mesure préventive. Or, contrairement au Québec, ni les parents, ni l'élève ne participent à l'élaboration du plan éducatif individualisé. En effet, d'après le Code de l'éducation nationale, le plan éducatif individualisé est établi par

« l’instituteur concerné, en collaboration avec le personnel des équipes pluridisciplinaires ambulantes créées dans le cadre de l’Éducation différenciée, l’inspecteur du ressort entendu en son avis » (MENFP, 2003, chap.2, p.25). Ceci dit, les parents de l’élève concerné ont un droit de regard sur le dossier puisque le plan éducatif individualisé peut être revu et modifié, en fonction de l’évolution de l’enfant, à la demande de l’inspecteur du ressort, de l’instituteur de la classe, de l’équipe pluridisciplinaire ambulante ou des personnes ayant la garde de l’enfant. Dans la partie qui suit, il reste à comparer les ressources financières supplémentaires engagées par les deux systèmes scolaires afin d’aider et de soutenir au mieux les élèves ayant des besoins particuliers.

6.6. Les ressources financières supplémentaires

Cette cinquième et dernière rubrique traite des ressources financières additionnelles que les deux systèmes scolaires investissent dans l’éducation, la formation et l’encadrement des élèves ayant des besoins particuliers. Le tableau 6.5. reprend de façon schématique les relations qui vont être décrites et développées dans le cadre de cette cinquième rubrique.

CATÉGORIES D’INADAPTATION SCOLAIRE	POINTS DE CONVERGENCE	POINTS DE DIVERGENCE	
		LUXEMBOURG	QUÉBEC
RETARD SCOLAIRE			
DÉS. SOCIOCULTUREL			
DIFF. COMPORT.			
INSUFF. INTELL. ET DÉF. SOMATIQUES (ÉLÈVES HANDICAPÉS)			
INADAPTATION SCOLAIRE EN GÉNÉRAL (ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ)		<ul style="list-style-type: none"> • gratuité de l’enseignement, des services et d’un éventuel traitement médical • 4,04 % du PIB consacré à l’éducation (2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • budget de fonctionnement des commissions scolaires • 7,5 % du PIB consacré à l’éducation (2002)

Tableau 6.5. : Mise en perspective des convergences et des divergences concernant les ressources financières supplémentaires engagées par les systèmes d’éducation luxembourgeois et québécois pour venir en aide aux élèves ayant des besoins particuliers.

Au Québec, le ministère de l'Éducation s'appuie sur le budget de fonctionnement des commissions scolaires pour déterminer les crédits devant être alloués à chaque commission scolaire pour l'exercice annuel. Le budget de chaque commission scolaire doit contenir, entre autres, les ressources financières affectées aux services destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Or, le montant de ces ressources dépend en grande partie de l'identification nominale des élèves ÉHDAA. À ce sujet, il faut savoir qu'en moins de dix ans, soit de 1992 à 2000, le ministère de l'Éducation a décidé de réduire les ratios de financement et le nombre des catégories d'élèves identifiés ÉHDAA, passant de 31 catégories à 13 catégories, dont une catégorie ne porte pas de code, soit celle des élèves à risque. Cette nouvelle version des définitions des ÉHDAA a eu pour effet de soustraire ces élèves au budget ministériel voué aux services spécialisés. La conséquence de cette suppression est une économie d'argent substantielle de la part du ministère de l'Éducation. En effet, si à l'époque, il avait pu supprimer la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage, soit celle des élèves à risque en 2000, dont la prévalence était de 76,3% en 1992, le ministère aurait réduit de trois quarts le budget voué aux ÉHDAA, passant de \$ 1.043 milliards à \$ 261 millions (dans Honorez, 2001, p.1-3). Ceci dit, de nos jours (2002/2003) et malgré cette suppression d'argent, la province du Québec investit 7,5% du PIB dans l'éducation, ce qui est toujours supérieur à la moyenne canadienne (6,4%) ou à la part du PIB (7,3%) consacrée par les États-Unis à l'éducation (dans MELS, 2005a, p.9). En comparaison, au Luxembourg, pour l'année 2002/2003, seuls 4,04% du PIB ont été consacrés aux dépenses en éducation (dans MENFP, 2005a, p.150). Or, au Luxembourg, l'allocation de ressources financières ne dépend pas de définitions préétablies, mais s'appuie sur le fait que chaque élève (ordinaire, en difficulté ou handicapé) a droit à la gratuité de l'enseignement, à la gratuité des services et à la prise en charge par l'État d'un éventuel traitement médical.

6.7. Récapitulatif

Ce sixième chapitre, consacré à l'analyse comparative des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers, a montré qu'il existe un certain nombre de points de convergence (intervention de personnes ressources dans la classe ordinaire, présence de divers types de classes spéciales et de classes

d'accueil, utilisation d'un plan d'intervention, mesures de rattrapage scolaire) et de points de divergence entre les deux systèmes scolaires. Or, toutes choses bien considérées, si les points de divergence reflètent ou traduisent la spécificité de chaque système scolaire (lui-même tributaire d'un espace-temps donné), il est beaucoup moins aisé de concevoir que des systèmes scolaires que tout oppose (structure institutionnelle, modèle et principe d'égalité sous-jacents) aient des points de convergence, même en nombre limité. Soit il faut considérer ces similarités comme des mesures universelles (donc, comme des mesures qui existent et sont présentes dans tous les systèmes scolaires, peu importe la philosophie qui les sous-tend), soit il faut voir dans l'application de ces mesures une sorte de dysfonctionnement ou d'incohérence par rapport aux grandes orientations que chaque système d'éducation se donne. Ce point va faire l'objet du septième et dernier chapitre du présent mémoire.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

Le chapitre précédent, consacré à l'analyse comparative, a montré qu'au niveau des mesures d'aide et de soutien mises en place par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers, il y avait un certain nombre d'éléments dissemblables, mais aussi, chose plus étonnante, des points de convergence. Dans ce septième et dernier chapitre, nous reprendrons les éléments les plus marquants issus de la comparaison de ces deux systèmes d'éducation et nous essayerons, de manière hypothétique, de vérifier l'adéquation entre l'organisation des deux systèmes scolaires et la philosophie qui leur est inhérente. L'objectif n'est pas de générer un modèle universel, ni de généraliser nos résultats, car tel n'est pas l'objectif du paradigme qualitatif, ni celui de la présente recherche. Il s'agit, bien au contraire, d'émettre des hypothèses basées sur nos résultats de recherche et de proposer des points d'ancrage pour des recherches futures. Afin de mieux appréhender ce chapitre, il convient de commencer par un récapitulatif général. Après avoir développé l'idée centrale, portant sur le dysfonctionnement institutionnel, le présent chapitre et le mémoire se terminent par l'énoncé des hypothèses, des recommandations et des limites de la recherche.

7.1. Récapitulatif général

Au début de cette recherche, l'idée maîtresse était de confronter et de comparer deux systèmes d'éducation entre eux dans le but de mettre en perspective les éventuelles convergences et divergences quant aux réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers dans le domaine de l'adaptation scolaire. Cette confrontation des données a été possible par la limitation de la recherche aux systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, mais aussi par une analyse descriptive systématique des textes législatifs et autres documents officiels en vigueur dans ces deux « états ».

La pertinence d'analyser des documents législatifs afin de décrire les services offerts aux élèves qui rencontrent des problèmes dans leur cheminement scolaire a été soulignée par divers auteurs, dont Charles Maher (1980) pour qui « l'analyse de documents écrits, tels les politiques, doit être perçue comme une première étape importante dans l'évaluation des services d'adaptation scolaire »⁷⁸ (p.62). De plus, la pertinence de dépasser le cadre local ou national et la nécessité de passer à la comparaison de deux ou plusieurs systèmes scolaires est rappelée par Mohamed Cherkaoui (1979) pour qui « au moment où la comparaison était nécessaire, on s'est surtout rattaché à rendre raison de la réussite sur la base d'observations locales ou, au mieux, d'analyses d'enquêtes nationales. Or, rien n'est aussi éclairant qu'une comparaison entre les systèmes éducatifs » (p.10).

Enfin, il convient de noter que la description de l'organisation et de la structure des systèmes scolaires luxembourgeois et québécois dans le chapitre 4, bien que dépassant notre cadre de recherche, a été d'une aide précieuse dans les étapes subséquentes du mémoire, à savoir l'analyse et la comparaison des réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers. Pour tout dire, ce chapitre a fait ressortir la différence qui existe entre les deux systèmes scolaires, tant au niveau de la structure institutionnelle (système différencié au Luxembourg ; tronc commun au Québec), qu'au niveau de l'organisation des services d'adaptation scolaire (ségrégation avec légère tendance à l'intégration au Luxembourg ; politique d'inclusion au Québec).

Maintenant, selon Charles Maher (1980), il existe « des relations entre les propriétés structurelles d'un système et son fonctionnement »⁷⁸ (p.62). Cela revient à dire que, dans certains cas, le fonctionnement inadéquat d'un système d'éducation ou, le cas échéant, des services d'adaptation scolaire, pourrait être attribué à des facteurs d'ordre purement structurel, tels une mauvaise conception du système, un manque de transparence au niveau des règles de fonctionnement ou bien une gestion administrative inhibée par des procédures trop complexes. Cela rejoint la théorie avancée par John Ogbu (1978) qui parlait de « déficience institutionnelle » et qui laissait entendre que « les modes d'organisation et de fonctionnement de l'école (système de filière, nature des programmes, étiquetage des enfants, etc.)

⁷⁸ Traduction libre (La citation en langue originale se trouve en annexe (Appendice C))

favorisent les enfants des familles bourgeoises » (dans Crahay, 1996, p.7). Ce constat incite véritablement à considérer de plus près la situation des systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois d'un point de vue structurel ou constitutionnel.

7.2. L'école, un système en perpétuel changement

Nous avons commencé ce mémoire en insistant sur le fait que l'école, telle que nous la connaissons aujourd'hui, n'a pas toujours existé. En effet, comme il a été indiqué à maintes reprises, c'est la démocratisation de l'enseignement, en faisant entrer de nouveaux publics à l'école (jusque-là réservée à une élite sociale) qui est venue bouleverser le monde scolaire. À en croire François Dubet et Danilo Martuccelli (1996), l'école s'est plus transformée sous le poids de la massification de l'enseignement que sous le poids des réformes structurelles et pédagogiques. Or, ce qui vaut pour l'école en général, vaut aussi pour les systèmes scolaires, mais la part des réformes structurelles et pédagogiques prend ici plus d'importance. En effet, tout le monde s'accordera pour dire que les systèmes scolaires, tels que nous les connaissons aujourd'hui, n'ont pas toujours existé et on reconnaîtra aussi que la plupart des systèmes ont connu d'importantes transformations et restructurations au gré des réformes éducatives implantées par autant de gouvernements qui se sont succédés. Ainsi, comme le souligne Gérard Boutin, « derrière le concept d'éducation, il y a toujours une conception de la société » (dans Québec Science, 2005, p.46). De ce fait, la manière dont les systèmes scolaires sont façonnés et construits aujourd'hui, la manière dont ils ont été pensés et conçus à la base, n'est certes pas le fruit du hasard, mais l'aboutissement d'une longue réflexion, d'une prise de conscience et d'une certaine vision du monde. Or, cette « *Weltanschauung* » n'est pas immuable dans le temps, elle change au fur et à mesure que la société et les mentalités évoluent.

L'ampleur du phénomène de l'échec scolaire a marqué et marque toujours les esprits, obligeant les systèmes d'éducation à réagir, à faire face à de nouveaux défis et à répondre le plus adéquatement possible aux élèves ayant des besoins particuliers, soit au niveau structurel par la création de services complémentaires, soit au niveau pédagogique par la mise en place de mesures d'aide ou de soutien diverses (pédagogie de compensation, différenciation de l'enseignement, *team-teaching*).

De nos jours, qu'en est-il au niveau des systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois ou, pour revenir à notre question de recherche, de quelle manière est-ce que les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois répondent aux élèves ayant des besoins particuliers ?

7.3. L'agencement des parties constituantes dans les deux systèmes scolaires

En fait, nous avons déjà répondu à notre question de recherche, en analysant de façon systématique les textes législatifs scolaires et les autres documents officiels en vigueur dans les deux systèmes scolaires, en décrivant de façon systématique les réponses apportées d'une part et d'autre aux élèves ayant des besoins particuliers et en comparant les mesures d'aide et de soutien proposées dans les deux systèmes d'éducation. En ce sens, les chapitres 5 et 6 du présent mémoire, consacrés respectivement à l'analyse descriptive et à l'analyse comparative, montrent clairement de quelle manière les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois répondent aux élèves qui ont des problèmes dans leur cheminement scolaire. Or, à la lueur de ces résultats de recherche, un aspect tout particulier a attiré et retenu notre attention, soit le fait de trouver des éléments semblables dans les deux systèmes scolaires en ce qui a trait aux réponses offertes à cette population d'élèves.

À cet effet, il convient de rappeler que l'idée de départ, à l'origine de ce mémoire, était de comparer deux ou plusieurs systèmes d'éducation dans le but de découvrir s'il existe des éléments semblables, et donc universels, pour répondre aux multiples besoins des élèves dits irréguliers. Toutes proportions gardées, la mise en perspective des convergences et des divergences dans le domaine de l'adaptation scolaire dans les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois a permis de dégager un certain nombre d'éléments semblables, dont l'intervention de personnes ressources supplémentaires dans la classe ordinaire, l'existence de divers types de classes spéciales accueillant les élèves ayant un retard scolaire et/ou l'existence de classes d'accueil destinées en priorité aux élèves d'origine étrangère. De toute évidence, cette découverte n'est pas négligeable, et même sans l'intention de généraliser les résultats, elle encourage à penser que de telles mesures seraient universelles et qu'on pourrait les retrouver dans tous les systèmes scolaires, à tout le moins dans les pays industrialisés.

Pourtant, dans une seconde lecture, il apparaît étrange de trouver dans deux systèmes d'éducation, tels que les systèmes luxembourgeois et québécois, des éléments semblables compte tenu de leur structure institutionnelle spécifique, du modèle et du principe d'égalité qui sont à la base de ces deux systèmes scolaires. Pour mieux saisir toute l'ampleur de nos propos, il convient de rappeler les différentes parties constituantes des systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois, tels qu'ils se présentent à l'heure actuelle.

Au niveau de la structure institutionnelle, le système d'éducation luxembourgeois est très diversifié, tant au niveau de l'enseignement primaire (enseignement ordinaire, enseignement spécial, centres et instituts de l'Éducation différenciée) qu'au niveau de l'enseignement secondaire (existence de filières et de réseaux d'établissements d'exigence inégale). Dans la littérature sur le sujet, une telle structure institutionnelle⁷⁹ est supposée reposer sur le principe d'égalité des chances, donc sur un modèle à la base méritocratique et élitiste qui s'appuie sur la juste reconnaissance des mérites indépendamment de l'origine sociale de l'individu, de son sexe, de sa nationalité, de son origine ethnique ou bien des revenus de ses parents. En ce sens, le principe de droit sous-jacent à ce modèle méritocratique peut s'énoncer comme suit : « à aptitudes égales, chances de formation égales ou, plus précisément, chances d'accès à la formation égales » (Crahay, 2000, p.48). En d'autres termes, le système scolaire luxembourgeois reposerait sur la conception de justice méritocratique, selon laquelle, il convient qu'à l'école, comme dans la société, chacun soit récompensé ou valorisé selon ses mérites propres. Dans cette perspective, « il est non seulement légitime de donner des notes supérieures aux élèves qui se sont montrés les plus performants, mais aussi d'offrir des activités d'enrichissement à ceux qui apprennent le plus vite » (Crahay, 2000, p.37). Ainsi, déjà dans l'Antiquité, Aristote parlait d'égalité proportionnelle ou géométrique, et posait qu'il est normal de donner plus à ceux qui, par leurs qualités ou leurs actions, apportent le plus à la société. De façon plus optimiste, Aletta Grisay (1984) fait valoir qu'une « politique éducative inspirée par l'idéologie de l'égalité des chances devrait permettre qu'à aptitudes égales, les élèves d'origine modeste

⁷⁹ À côté du Luxembourg, d'autres pays ont opté pour cette structure institutionnelle et imposent à leurs élèves de s'orienter dans une filière soit dès l'entrée dans l'enseignement secondaire, soit dès la seconde année, tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse (dans Eurydice, 2005, en ligne ; OCDE, 2005, p.424).

aient autant de chances que les enfants de bonnes familles de fréquenter les filières nobles ou d'avoir une scolarité longue » (dans Crahay, 2000, p.51). D'ailleurs, à ce propos, Mohamed Cherkaoui (1979), qui a analysé et comparé la relation entre le degré de sévérité des pratiques sélectives dans plusieurs systèmes d'éducation et le rendement des élèves, conclut que « les systèmes éducatifs sélectifs semblent avantager beaucoup plus les élèves issus de classes sociales défavorisées que les autres » (p.12). Bref, dans cette optique, on prône une école sur mesure, une égalité d'accès aux filières longues (à aptitudes égales) et une aide aux défavorisés doués (bourses) et on admet l'existence de filières de valeur inégale et une inégalité de traitement. Par conséquent, cette « vision du monde » s'inscrit en harmonie avec le modèle de la « *two box theory* » pour lequel on admet la ségrégation des élèves handicapés, scolarisés dans des structures autres que celles du système d'enseignement ordinaire. De fait, la création de centres et d'instituts de l'Éducation différenciée au Luxembourg, parallèlement au système d'enseignement ordinaire, vient accréditer le principe de l'égalité des chances. Qu'en est-il dans le système d'éducation québécois ?

Au niveau de la structure institutionnelle, le système scolaire québécois est très peu diversifié, le Québec ayant adopté une structure unique, donc un tronc commun, assurant une certaine continuité éducative tout au long de la scolarité obligatoire. Dans la littérature sur le sujet, une telle structure institutionnelle⁸⁰ reposerait apparemment sur le principe d'égalité de traitement, donc sur une conception de justice corrective, opposée au modèle méritocratique, selon laquelle « il appartient à l'école de promouvoir l'égalité maximale pour tous au niveau des compétences maîtrisées » (Crahay, 2000, p.37). En ce sens, l'école doit, avant tout, éviter d'accroître les inégalités d'origine naturelle et/ou sociale que l'on observe inmanquablement entre les élèves. Ainsi, dans l'Antiquité, Aristote parlait déjà de justice corrective, fondée sur le principe de l'égalité arithmétique, et posait qu'on ne tient pas compte dans cette conception des apports des individus à la société, ni de leurs mérites ou de leurs talents. Tous ont droit au même traitement, que l'on soit riche ou pauvre, cultivé ou ignorant. D'ailleurs, comme l'indique Marcel Crahay (2000), « une politique éducative inspirée par l'idéal de l'égalité de traitement vise une égale qualité de l'enseignement dispensé par les écoles relevant d'un même

⁸⁰ À côté du Québec, d'autres pays ont opté pour une structure unique de leur système scolaire, dont la Finlande, l'Islande, la Norvège, la Suède et le Danemark (dans Eurydice, 2005, en ligne).

système. Elle s'attache donc nécessairement à homogénéiser les conditions d'enseignement et, donc, à rendre équivalents d'une école à l'autre le taux d'encadrement des élèves, la qualité et la diversité des locaux et des équipements pédagogiques (manuels, bibliothèque, ordinateurs, etc.) » (p.60). Bref, dans cette perspective, on pose la capacité de tous les élèves à réaliser les apprentissages fondamentaux et donc à bénéficier d'un enseignement de base, on dénonce les écoles-ghettos et les filières qui engendrent une inégale qualité d'enseignement et on admet des résultats inégaux, à condition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente. Cette « vision du monde » s'accorde bien avec la philosophie qui sous-tend le « modèle en cascade » et avec la politique d'inclusion prônée par le ministère de l'Éducation, et elle s'inscrit aussi en concordance avec la création de la catégorie des élèves à risque (qui n'étant plus identifiés, sont traités comme les autres élèves ordinaires). Dès lors, vu sous cet angle, ne paraît-il pas étonnant de rencontrer des éléments semblables dans deux systèmes d'éducation que tout semble opposer à la base ?

7.4. Le dysfonctionnement institutionnel

À partir du moment où l'on retrouve des éléments semblables dans des systèmes scolaires qui reposent sur des présupposés diamétralement opposés, ne pourrait-on pas parler d'un dysfonctionnement, d'une dérégulation, d'une incohérence institutionnelle ? En reprenant les résultats issus de l'analyse comparative (chapitre 6) et en les confrontant aux présupposés de base décrits ci-dessus pour les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois, il est possible de mettre en perspective un certain nombre de dysfonctionnements institutionnels.

Ainsi, par exemple, la présence de classes et d'écoles spéciales est tout à fait justifiée et cohérente par rapport au degré de différenciation institutionnelle et par rapport au principe d'égalité des chances qui sous-tend le système scolaire luxembourgeois. En effet, dans le cas d'élèves handicapés, on pose qu'ils n'ont pas au départ les mêmes potentialités ou aptitudes naturelles que les élèves doués et on s'attend, de ce fait, à des résultats inégaux, engendrant la création de filières de valeur inégale et une inégalité de traitement. Par contre, au Québec, où le système scolaire est basé sur le principe d'égalité de traitement, l'existence de classes, mais

surtout d'écoles spéciales, est plus étonnante. En effet, dans l'idéologie de l'égalité de traitement, on dénonce justement les écoles-ghettos et les classes de niveaux, ainsi que l'inégale qualité de l'enseignement (responsable d'acquis inégaux). D'ailleurs, la politique d'inclusion et l'objectif du ministère de l'Éducation, qui vise « la réussite du plus grand nombre », vont clairement dans ce sens : on pose que tous les élèves doivent cheminer dans la classe ordinaire, et on admet des résultats inégaux, aussi longtemps que les élèves ont pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente.

En ce qui concerne la pratique très controversée du redoublement, elle s'inscrit dans la logique du modèle méritocratique et elle trouve sa place dans le système scolaire luxembourgeois, dans la mesure où elle ne freine pas les élèves méritants dans leur cheminement scolaire. Pour les élèves en difficulté, elle est le signe annonciateur d'une relégation dans des filières moins nobles⁸¹. En revanche, du côté québécois, le maintien du redoublement s'inscrirait en faux contre le principe d'égalité de traitement. En ce sens, la pratique du redoublement devrait être complètement abolie au Québec (du moins pour la période de la scolarité obligatoire), et donc, laisser la place à un dispositif de promotion automatique, comme cela est déjà le cas au Danemark, en Finlande et en Suède (pays avec lesquels le Québec partage la même structure institutionnelle, le tronc commun), plus conforme aux présupposés qui sous-tendent le système d'éducation.

Quant à la fréquentation de la maternelle, la situation, telle qu'elle se présente de nos jours, ne devrait-elle pas être inversée entre le Luxembourg et le Québec ? En effet, pourquoi obliger des élèves doués à fréquenter pendant deux années consécutives l'éducation préscolaire au Luxembourg, alors que leurs potentialités leur permettraient de débiter leur scolarité tout de suite au primaire ? Par contre, au Québec, l'éducation préscolaire devrait être obligatoire pour tous les élèves, ce qui permettrait surtout aux élèves dont les aptitudes naturelles sont moins grandes, de bénéficier d'un enseignement (minimal) de base, indispensable pour mieux négocier l'entrée au primaire.

⁸¹ « Dans les systèmes hautement différenciés, il est peut-être plus facile de diriger les élèves qui n'atteignent pas certaines normes de performance vers d'autres établissements ou d'autres filières qui sont moins exigeants, que de s'investir pour accroître leur performance » (OCDE, 2004, p.283).

Ces quelques exemples laissent entrevoir à quel degré les systèmes d'éducation sont constitués d'éléments qui se sont certainement ajoutés au gré des réformes ou au fil des théories à la mode, mais qui s'inscrivent en faux par rapport aux présupposés de base qui les sous-tendent. D'ailleurs, dans sa thèse de doctorat qui vise à démontrer l'inadéquation d'une approche psychomédicale en adaptation scolaire au Québec, Christiane Benoît (2000) se pose la question suivante : « une réforme éducative ne favoriserait-elle pas ses chances de réussite si l'on précisait, au préalable, les présupposés qui en sous-tendent la nature et la structure ? » (p.26). À notre avis, cette question en amène une autre, semblable, mais se rapportant, elle, au dysfonctionnement institutionnel, à savoir : « un système d'éducation n'optimiserait-il pas son rendement et les chances de réussite de ses élèves, si l'on précisait, au préalable, les présupposés qui le sous-tendent avant d'implanter une nouvelle réforme ? ».

D'ailleurs, en ce qui concerne la relation entre le rendement des systèmes scolaires et leur stratification institutionnelle, il s'avère que « les élèves scolarisés dans des systèmes plus stratifiés affichent des performances inférieures » (OCDE, 2005, p.424). Or, si l'on se réfère à la dernière étude PISA (2003), menée à l'échelle internationale, cette tendance est vérifiée en partie seulement. En effet, on constate que la Finlande, qui possède une structure institutionnelle unique (tronc commun), se classe parmi les tout premiers pays, et ce, dans les trois domaines d'évaluation : culture mathématique, compréhension de l'écrit et culture scientifique. En revanche, des pays comme le Danemark, l'Islande, la Norvège et la Suède, qui ont une structure institutionnelle identique à la Finlande, ont un rendement général inférieur à des pays comme la Belgique, la Suisse ou bien les Pays-Bas, dont la stratification institutionnelle est très différenciée (dans OCDE, 2004, p.97, p.302, p.316). Comment expliquer ces différences de performance ? En d'autres termes, comment expliquer que la Finlande a un rendement général supérieur à des pays comme le Danemark, la Norvège ou encore la Suède, avec qui elle partage pourtant la même structure institutionnelle ? De même, comment expliquer la meilleure performance des Pays-Bas par rapport à des pays comme la Belgique, la Suisse et le Luxembourg, avec qui ce pays partage la même stratification institutionnelle ?

7.5. Les hypothèses

On peut partir du principe que tous ces pays mettent en œuvre un certain nombre de mesures d'aide et de soutien visant à maximiser la performance de tous les élèves, et notamment des élèves ayant des besoins particuliers. D'ailleurs, les résultats de notre recherche ont montré que, toutes proportions gardées, les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois offrent un nombre plus ou moins équivalent de mesures d'aide et de soutien aux élèves ayant des besoins particuliers. Il convient donc de dépasser la logique axée sur la distribution strictement quantitative du soutien et de se concentrer davantage sur l'aspect qualitatif du soutien, mais dans une perspective de cohérence et d'adéquation des services offerts. De ce fait, nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- la première hypothèse pose que des pays comme la Finlande et les Pays-Bas ont un rendement nettement supérieur aux autres pays parce que les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers et, de façon générale, les parties constituantes du système scolaire s'inscrivent en concordance avec les présupposés et la philosophie qui sous-tendent et fondent ces deux systèmes d'éducation.
- en contrepartie, la seconde hypothèse pose que le Luxembourg et le Québec ont un rendement moyen parce que les mesures d'aide et de soutien proposées aux élèves ayant des besoins particuliers et, de façon générale, la plupart des parties constituantes du système scolaire ne coïncident pas du tout avec les présupposés et avec la philosophie qui sous-tendent et fondent ces deux systèmes d'éducation. En d'autres mots, le manque de performance de ces deux systèmes scolaires serait dû à un dysfonctionnement institutionnel. Ainsi, par analogie, un certain type d'échec scolaire serait indirectement engendré par ce dysfonctionnement institutionnel, donc par des facteurs qui sont externes à l'élève lui-même, facteurs qu'il ne peut contrôler.

De plus, en parlant du dysfonctionnement institutionnel, Mohamed Cherkaoui (1979) nous apprend, après avoir analysé et comparé plusieurs systèmes scolaires, que plus les règles de fonctionnement du système d'éducation sont « visibles, explicites et immédiatement compréhensibles, plus les prévisions sont précises, moins grands sont les risques, plus justifié l'investissement, plus grande la réussite des élèves issus de milieux défavorisés » (p.99). Cet auteur ajoute également que « l'invisibilité des règles de fonctionnement du système éducatif s'explique très vraisemblablement par sa position transitoire entre deux états de nature diffé-

rente » (Cherkaoui, 1979, p.99). N'est-ce pas ce qui se passe en ce moment au Québec, où le ministère de l'Éducation a décidé de changer radicalement de paradigme éducatif, passant du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ? La nécessité d'implanter ce nouveau paradigme et les règles de fonctionnement qui lui sont inhérentes sont-elles claires et compréhensibles pour tous les enseignants, pour les parents et pour les élèves ? Le brouhaha engendré par la nouvelle réforme ne résulte-t-il pas en fin de compte du fait que le paradigme de l'enseignement était plus conforme aux présupposés et au principe d'égalité de traitement qui sous-tendent le système scolaire québécois ?

Si elles s'avéraient fondées, les hypothèses que nous venons d'énoncer ébranleraient un certain nombre de conceptions acquises. Ceci dit, elles permettent également de proposer des points d'ancrage pour des recherches futures.

7.6. Les recommandations pour des recherches futures

Une première voie de recherche future est certainement celle qui consiste à reprendre la méthodologie élaborée dans le cadre de la présente recherche et de l'appliquer à d'autres pays. Le but ultime de ce projet serait de constater dans quelle mesure les réponses apportées par d'autres pays à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers coïncident ou divergent des réponses offertes par les systèmes scolaires luxembourgeois et québécois. L'intérêt premier d'une telle démarche serait alors de confirmer la présence de mesures d'aide universelles (donc indépendantes du système scolaire), ou d'infirmer l'hypothèse du dysfonctionnement institutionnel (en montrant, par exemple, que la mise en place d'un nombre restreint de mesures données et spécifiques suffit pour maximiser la performance de tous les élèves et du système d'éducation, indépendamment des présupposés qui le fondent).

Un deuxième point d'ancrage pour des recherches futures serait de mettre en relation la présente recherche (qui décrit les réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers d'un point de vue théorique ou dans un cadre légal) à la pratique quotidienne. D'ailleurs, comme l'indique Charles Maher (1980, p.63), lorsque l'on veut décrire et évaluer les services offerts à une population particulière d'élèves, on peut analyser des documents écrits, tels les

politiques, mais on peut aussi passer des entrevues avec les administrateurs scolaires (directeurs d'école), ou bien encore distribuer des questionnaires aux différents acteurs et intervenants scolaires (enseignants, parents et élèves). Le but d'une telle recherche serait de constater la discordance qui existe entre la théorie et sa mise en application. L'intérêt d'une telle recherche serait de montrer que les règles de fonctionnement dans les textes législatifs sont souvent floues et très vagues, ce qui laisse beaucoup de place à l'interprétation et à une certaine flexibilité, mais qui dans certains cas peut aussi conduire à des contradictions dans l'application concrète d'une même loi (mise en place de mesures d'aide) d'une commission scolaire à une autre.

Une troisième piste de recherche future consisterait à sélectionner un certain nombre de pays, notamment ceux dont les systèmes scolaires performant bien et moins bien selon les résultats de l'étude PISA, et d'analyser la relation qui existe entre le rendement effectif et le degré d'adéquation des parties constituantes de ces systèmes d'éducation (qui est fonction des présupposés qui les sous-tendent). Le but d'une telle démarche serait de venir confirmer ou infirmer l'hypothèse du dysfonctionnement institutionnel. Ceci étant dit, en cas de validation, l'impact d'une telle recherche ne serait pas négligeable parce qu'elle permettrait à tous les systèmes scolaires d'optimiser leur rendement et de viser plus sereinement la réussite de tous les élèves. Il s'agirait alors d'une étape concrète en direction de l'idéal d'une réussite pour tous.

7.7. Les limites de la recherche

La lecture de ce mémoire suggère quelques limites à notre recherche. Celles-ci se rapportent principalement à l'approche méthodologique choisie. Ainsi, la première limite est inhérente à la technique d'échantillonnage. En effet, comme le note Jean-Pierre Beaud (2003, p.221), l'inconvénient majeur des échantillons non probabilistes réside dans l'incapacité d'évaluer les erreurs d'échantillonnage. Cette limite est liée au problème de la saturation de l'information. Dans notre recherche, cela revient à savoir si les documents que nous avons sélectionnés sont en nombre suffisant et, en plus, s'ils ont « des points de vue suffisamment

variés pour que l'information recueillie soit bien toute celle qui est nécessaire à l'éclairage intelligent du problème » (Van der Maren, 2003, p.142). En fait, grâce aux précautions que nous avons prises (demander l'aide de personnes ressources et compléter les textes législatifs par d'autres sources documentaires, telles des publications officielles), nous estimons avoir pallié cette limite. Ainsi, les documents que nous avons sélectionnés sont non seulement en nombre suffisant (MENFP, 1998, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e ; Gouvernement du Québec, 2005a, 2005b ; MELS, 2005a, 2005b, 2005c, 2006 ; MEQ, 1976, 1990, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2004), mais de par leur diversité, leur richesse et leur complémentarité, tous ces documents contribuent à donner une image exhaustive et complète de la situation analysée et aspirent à l'éclairage intelligent de l'objet de recherche.

La deuxième limite concerne l'utilisation d'un seul mode d'investigation et l'absence de mécanismes de contrôle puisqu'il n'y a pas de comparaison possible des résultats avec un autre chercheur (excepté avec les deux codeurs au niveau du premier codage). Selon certains auteurs, l'utilisation d'une seule technique d'investigation ne constitue pas nécessairement une limite étant donné que la triangulation des données n'est pas une garantie pour une plus grande pertinence des données. En effet, il s'avère que « les données seront toujours relatives aux instruments et marquées par les faiblesses de ceux-ci » (Van der Maren, 2003, p.142). Une façon de pallier cette limite aurait consisté à utiliser un logiciel d'analyse de données qualitatives. L'utilisation complémentaire du logiciel aurait permis de savoir si l'analyse de contenu fournit des données fidèles, valides et non biaisées. Toutefois, à partir du moment où nous avons suivi à la lettre les étapes énoncées dans le chapitre 3, consacré à la méthodologie, et où nous avons utilisé la grille d'analyse, prédéterminée et testée par d'autres codeurs, nous estimons que les résultats sont valides, fidèles et objectifs. D'ailleurs, il convient de noter que la correspondance inter-codeurs au niveau du codage, c'est-à-dire au niveau du marquage des éléments jugés pertinents dans les textes analysés, est de 90,9% (Appendice D). En ce sens, la fiabilité inter-codeurs peut être jugée satisfaisante et elle augmente même la crédibilité de la recherche.

Pourtant, en ce qui concerne la correspondance inter-codeurs, il faut soulever un autre problème se rapportant au placement des éléments pertinents dans les grilles d'analyse. En effet, à ce sujet, la correspondance avec le « codeur 2 » chute à 20% pour le document

luxembourgeois (soit 1 item sur 5) et à 33% pour le document québécois (soit 2 items sur 6) (Appendice D). Avec le « codeur 3 », cette correspondance tombe à 60% pour le document luxembourgeois (soit 3 items sur 5) et à 67% pour le document québécois (soit 4 items sur 6) (Appendice D). À notre avis, la baisse de correspondance inter-codeurs pourrait s'expliquer de deux manières différentes : d'une part, il faut savoir que les textes législatifs sont rédigés de façon assez floue, ce qui laisse une grande marge à l'interprétation ; d'autre part, la préparation et la « formation » des deux codeurs n'ont pas été assez systématiques. Ainsi, lors du codage, les deux codeurs n'avaient pas en leur possession le cadre conceptuel, celui-ci était en voie d'élaboration et d'amélioration à ce moment-là. Or, force est d'admettre que le cadre conceptuel est indispensable pour comprendre le rationnel qui sous-tend les grilles d'analyse. Ainsi, la faible correspondance inter-codeurs au niveau du placement des éléments dans les grilles d'analyse s'explique finalement par le manque de rigueur au niveau de la procédure d'administration des extraits de documents à analyser et des grilles d'analyses, ainsi qu'au niveau de la « formation » des codeurs.

Une troisième limite concerne le choix du modèle en cascade comme fondement à l'analyse et à la comparaison des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers. En effet, faute de modèle mieux articulé, l'usage du modèle en cascade pourrait constituer une limite dans le sens où l'organisation du système d'éducation luxembourgeois a été étudiée par l'intermédiaire d'un modèle calqué à l'origine sur le système scolaire étatsunien. Toutefois, comme le modèle en cascade reprend toutes les mesures spéciales d'enseignement, qu'il fait même référence à la « *two box theory* » et qu'il est indispensable pour la comparaison des réponses apportées d'une part et d'autre, nous estimons que notre choix était justifié.

7.8. La conclusion

Nous désirons conclure ce mémoire par une image, par une métaphore, empruntée à Normand Hogue, directeur d'école de la commission scolaire de Laval, pour lequel « les enfants sont comme des toiles, des œuvres d'art ; il faut les encadrer pour les mettre en valeur » (dans Bélanger, 2004, notes de cours). Cette citation a le mérite de résumer l'idée

centrale du présent mémoire, à savoir qu'il est indispensable d'intervenir le plus tôt possible pour aider et soutenir les élèves qui ont des problèmes dans leur cheminement scolaire, et ce, dès les premières apparitions des difficultés. Ceci étant dit, les résultats de notre recherche ont montré qu'au-delà d'une approche axée sur une logique strictement quantitative des mesures d'aide visant principalement à distribuer des heures d'appui, il est nécessaire de s'intéresser de plus près à la qualité et à la cohérence des réponses apportées aux élèves ayant des besoins particuliers. Somme toute, en ayant à l'esprit l'idée du dysfonctionnement institutionnel, la réponse définitive à notre question de recherche, énoncée dans le premier chapitre, consacré à la problématique, s'énonce de la façon suivante : d'un point de vue quantitatif, les mesures d'aide, de soutien et d'assistance apportées par systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers semblent être en nombre suffisant, du moins en théorie, et répondre pleinement et de façon satisfaisante aux élèves ayant des besoins particuliers, du moins de prime abord. En effet, dans un second temps, il s'avère que certaines mesures proposées sont incohérentes par rapport aux présupposés qui sous-tendent et fondent respectivement ces deux systèmes scolaires, de sorte que leur seule mise en place suffirait à engendrer une certaine forme d'échec scolaire, transformant ainsi les meilleures intentions en mesures contre-productives, dont l'élève concerné ne retire que peu de bénéfices au bout du compte.

APPENDICE A

LES DIFFÉRENTS MODÈLES EN CASCADE

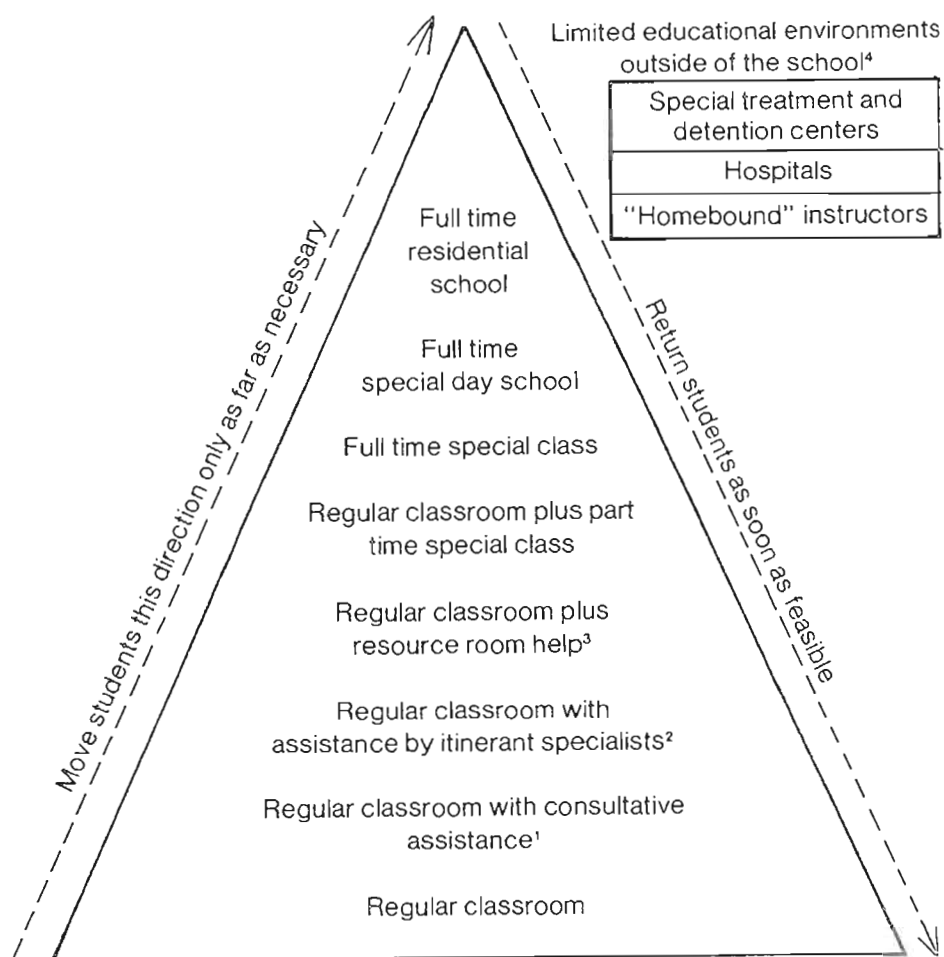


Figure A.1. : The original special education cascade (Tirée de Reynolds (1962) dans Reynolds et Birch, 1977, p. 32)

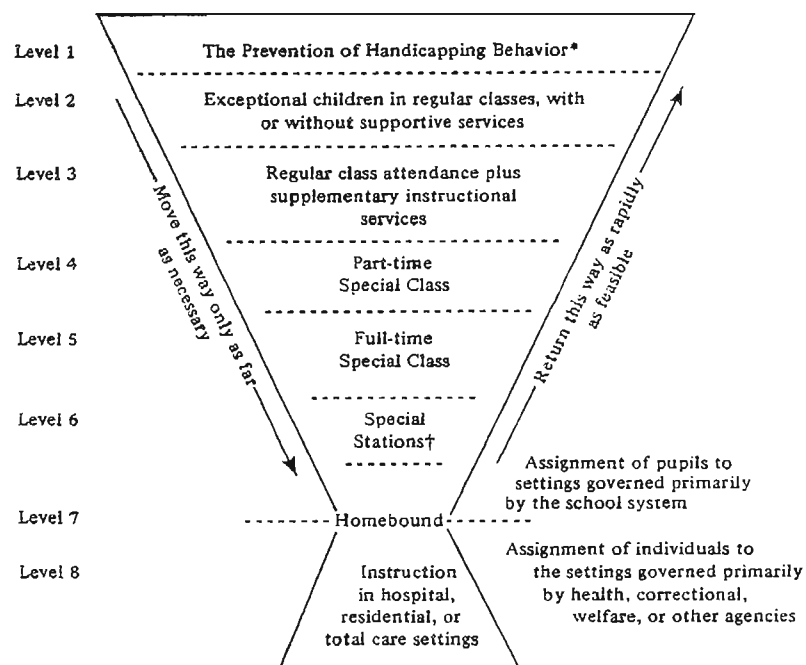


Figure A.2. : The cascade system of special education service (Tirée de Deno (1970) dans Gearheart et Wright, 1979, p. 253)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Regular class; no assistance needed	Regular class and consultative assistance from special education	Regular class and consultation plus special materials from special education	Regular class and itinerant teacher service from special education	Regular class and resource room and teacher service from special ed.	Regular class (half-time) and special class (half-time)	Special class in regular school, some integration for at least some children	Special class in separate special day school	Hospital and homebound service	Residential or boarding school	No educational provision (This "no-service" condition is rapidly disappearing owing to recent court decisions)
	Regular class teacher - primary responsibility									
	Consultant itinerant, resource room, special education teacher responsibility									
					Special class teacher - primary responsibility					

Figure A.3. : Continuum of services (Tirée de Gearheart et Weishahn (1976) dans Gearheart et Wright, 1979, p. 82).

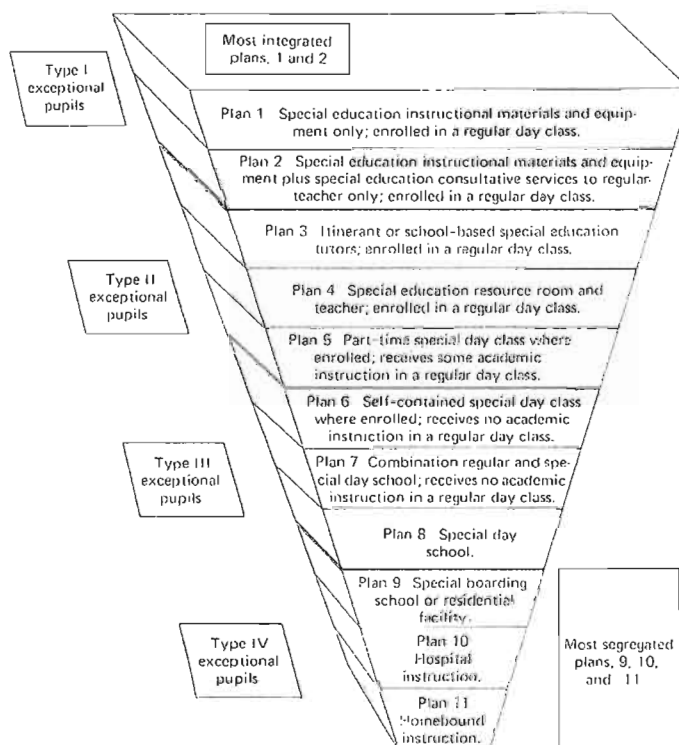


Figure A.4. : An inverted pyramid model (Tirée de Dunn (1973) dans Dunn, 1973, p. 37).

- 1 Total Mainstreaming (No Special Educational Services)
- 2 Individualized Program In Regular Class*
3. Regular Class Attendance Plus Supplemental Instruction for one period per day.
(a) Individual (b) Group
- 4 Resource Room for 2 or 3 periods per day
5. Special Class in Home School District
6. Special Class out of Home School District
7. Special Public School
8. Special Private School
9. Special Residential School
10. Hospital-Based Schooling
- 11 Home Instruction

Figure A.5. : Hierarchy of less increasingly restrictive educational programs (Tirée de Sigmon (1987) dans Sigmon, 1987, p. 30).

APPENDICE B

LE LEXIQUE DES CODES ET LE CODAGE DES DIVERS DOCUMENTS AYANT SERVI À ÉLABORER RESPECTIVEMENT LA FIGURE 5.1. (P.97) ET LA FIGURE 5.3. (P.123).

1) Exemples de codes pour la grille d'analyse des catégories

- A/I :** placement ou maintien d'élèves ayant un retard scolaire à l'intérieur de la classe ordinaire.
- C/III :** placement d'élèves ayant des difficultés comportementales à l'extérieur de l'école ordinaire.
- D/II :** placement d'élèves ayant une insuffisance intellectuelle à l'intérieur de l'école ordinaire (mais pas nécessairement à l'intérieur de la classe ordinaire).

2) Exemples de codes pour la grille d'analyse des sous-catégories

- A^e/I^c :** placement ou maintien d'élèves ayant des difficultés en langage oral à l'intérieur de la classe ordinaire avec soutien d'une personne ressource (orthopédagogue ; orthophoniste) à l'enseignant ordinaire et à l'élève concerné.
- C^a/III^a :** placement d'élèves très agressifs dans une école spéciale.
- D^c/II^b :** placement d'élèves ayant un retard mental grave dans une classe spéciale à temps plein.

3) La question servant à compléter la grille d'analyse

Est-ce que le document à analyser fait référence à un thème (mot, phrase, paragraphe ou article) correspondant aux réponses apportées par le système d'éducation luxembourgeois (le cas échéant, par le système d'éducation québécois) à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers ?

		INADAPTATION SCOLAIRE							
RÉPONSES APPORTÉES									

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I	[01]	[02] [03] [04] [05]			
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II	[06] [07] [08]	[09] [10] [11]			
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III					
	À l'extérieur de l'école	IV					

[01] Team-teaching

[02] Cours de soutien en langue lux.

[03] Médiateurs interculturels

[04] Traductions de manuels

[05] Concept de 1re et de 2e langue

[06] Classes d'intégration

[07] Classes du Régime Préparatoire

[08] Cours d'appui obligatoires

[09] Cours intégrés en langue maternelle

[10] Classes d'accueil et d'insertion

[11] Classes ALLET

Référence du document analysé :

Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 2004. *Débat d'orientation sur l'école d'intégration le 29 novembre 2004 : Rapport à la chambre des députés sur la mise en œuvre de la motion adoptée (Situation : Mai 2004)*. En ligne. < <http://www.men.lu/edu/fre/enseignement/etrangers/0405-rap-chd-integr.pdf> >. Consulté le 8 octobre 2005. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 26 p.

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I	[01]				[02]
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II	[03] [04]	[05]			
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III	[06]			[06] [07]	
	À l'extérieur de l'école	IV					[08]

- [01] Redoublement (p. 68)
 [02] Service Ré-Éducatif Ambulatoire (p. 63)
 [03] Classes d'attente (p. 33)
 [04] Classes spéciales (p. 34)
 [05] Classes d'accueil (p. 32)
 [06] Centre de Logopédie (p. 62)
 [07] Institut pour déficients visuels (p. 62)
 [08] Service de Guidance de l'Enfance (p. 63)

Référence du document analysé :

Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT). 2005a. *Les chiffres clés de l'Éducation nationale : Statistiques et indicateurs 2003-2004*, sous la dir. de David Vallado. Mamer (Lux.) : Imprimerie Graphic Press, 157 p.

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I			[01]	[01]	[02] [03] [04] [05]
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II					[02] [06] [07]
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III					[02] [08]
	À l'extérieur de l'école	IV					[09] [10] [11]

- [01] Prolongement du droit à l'éducation
- [02] Plan d'intervention
- [03] Différenciation de l'enseignement
- [04] Pondération
- [05] Flexibilité du Régime Pédagogique
- [06] Projet éducatif de l'école
- [07] Comité ad hoc
- [08] Dispense de fréquentation scolaire
- [09] Organisation et adaptation des services aux ÉHDAA
- [10] Budget de fonctionnement de la commission scolaire
- [11] Comité consultatif des services aux ÉHDAA

Référence du document analysé :

Québec, Gouvernement du Québec. 2005a. *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur Officiel du Québec, 139 p.

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I	[01] [02]	[03] [04]	[02]	[03] [04]	[03] [04] [05] [06]
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II	[07]	[08]	[07]		
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III				[09]	
	À l'extérieur de l'école	IV					

- [01] Année additionnelle
 [02] Notification mensuelle des appr.
 [03] Calendrier scolaire réduit
 [04] Âge d'admissibilité à la maternelle
 [05] Services complémentaires
 [06] Exemption d'atteindre les objectifs
 [07] Cheminements particuliers
 [08] Services particuliers (accueil)
 [09] Services particuliers (ens. à domicile)

Référence du document analysé :

Québec, Gouvernement du Québec. 2005b. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. En ligne.

<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R3_1.HTM>. Consulté le 13 janvier 2006. Québec : Éditeur Officiel du Québec, 22 p.

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I	[01]				[02] [03] [04] [05]
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II					[06] [07]
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III					
	À l'extérieur de l'école	IV					[08] [09]

- [01] Récupération
- [02] Soutien à l'enseignant
- [03] Pondération et form. des groupes
- [04] Prolongement de la tâche éducative
- [05] Intégration totale
- [06] Intégration partielle
- [07] Classes spéciales (types de)
- [08] Identification des ress. spécialisées
- [09] Comité consultatif

Référence du document analysé :

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). 2000. *Entente intervenue entre d'une part le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) pour le compte des enseignantes et enseignants qu'elle représente . Dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2) . En ligne.*
<http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnf/index.php?sectionId=229>. Consulté le 20 janvier 2006, 255 p.

		INADAPTATION SCOLAIRE					
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I	A	B	C	D	E
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II					
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III					
	À l'extérieur de l'école	IV					

[01] Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire

Référence du document analysé

Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de l'adaptation scolaire (DAS). 2006. *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dg/f/das/orientations/pdf/servicesregionaux.pdf>>. Consulté le 06 mars 2006. ISBN 2-550-46378-1. Québec : Gouvernement du Québec, 17 p.

APPENDICE C

LES CITATIONS EN LANGUE ORIGINALE

ad.⁷ (chapitre 1, problématique, p.15)

« As should be fairly clear, I have looked at special education in particular, and at differentiation and allocation more generally, as devices used to discourage and exclude children from the lower classes of society » (Carrier, 1984, p.61-62).

ad.⁸ (chapitre 1, problématique, p.15)

« Whatever the metric used, the results of the current practice of special education in the USA are not acceptable. Of course, there are islands of quality, particular programs of excellence. But in the large, the quality of services offered is at best mediocre, despite dedicated efforts of many and the expenditure of vast sums of money » (Gartner et Lipsky, 1990, p.176).

ad.⁹ (chapitre 1, problématique, p.16)

« The first method involves detailed review and analysis of written documents such as policy manuals, procedure manuals, organizational charts, mission statements, or other material (e.g. memos that delineate policies and procedures of the Sytem). A second method consists of structured interviews with the manager (e.g., director of special services) of the Sytem in order to obtain information on policies, procedures, organizational hierarchies, and roles and relationships among staff. Third, questionnaires can be administered to staff (e.g., teachers, counselors) and consumers of services (e.g., parents, pupils) to determine their understanding of the System's mission, goals and policies, thus allowing for comparisons to be made about discrepancies in perception among these different groups » (Maher, 1980, p.63).

ad.¹¹ et ad.¹⁷ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.25 ; p.31)

« Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous system dysfunction. Even though a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (e.g., sensory impairment, mental retardation, social and emotional disturbance), or environmental influences (e.g., cultural differences, insufficient/inappropriate instruction, psychogenic factors), it is not the direct result of those conditions or influences » (NJCLD, 1991, p.3).

ad.¹³ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.27)

« Zu diesem regelrechten Ausmerzen von Fehlern passt geradezu die rote Tinte, mit der die Schule junge Menschen durch ihre Schullaufbahn zu jagen trachtet. Sie bestraft Fehler und beeinträchtigt damit die lernfördernden Möglichkeiten des Fehlermachens » (Loes et Mainini, 1998, p.7).

ad.¹⁴ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.30)

« There is much evidence showing that environmentally disadvantaged children are more prone to exhibit learning problems » (Hallahan et Kaufman, 1994, p.167).

ad.²¹ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.35)

There is general agreement that emotional or behavioral disorder refers to « (a) behavior that goes to an extreme - behavior that is not just slightly different from the usual, (b) a problem that is chronic - one that does not quickly disappear, (c) behavior that is unacceptable because of social or cultural expectations » (Hallahan et Kaufman, 1994, p.208, adapté).

ad.²³ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.38)

« Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18 » (AAMR, 2002, en ligne).

ad.²⁵ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.41-42)

Children with physical disabilities are defined as those whose « physical limitations or health problems interfere with school attendance or learning to such an extent that special services, training, equipment, materials, or facilities are required » (Hallahan et Kauffman, 1994, p.386).

ad.²⁷ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.44-45)

« The most popular scheme for the range of placements that should be available for children with handicaps was outlined by Maynard Reynolds (1962). Evelyn Deno (1970) expanded upon Reynolds' idea and referred to the framework as "The Cascade System of Special Education Service" » (Cartwright et al., 1989, p.34).

« The most common scheme for organizing special education programmes along a continuum of instructional arrangements has been the cascade model » (Epps et Tindal, 1987, p.214).

ad.²⁹ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.45)

« Third, it proposes that the demarcation between special and general education be opened so that adjustments in level can be made easily, as dictated by students' educational needs » (Epps et Tindal, 1987, p.214).

ad.³⁰ (chapitre 2, cadre conceptuel, p.50)

« For some youngsters, full-time residential placement is the best alternative » (Cartwright et al., 1989, p.36).

ad.⁷⁴ (chapitre 6, analyse comparative, p.156)

« It also means providing all students within the mainstream appropriate educational programs that are challenging yet geared to their capabilities and needs as well as any support and assistance they and/or their teachers may need to be succesful in the mainstream » (Stainback et Stainback, 1990, p.3).

ad.⁷⁸ (chapitre 7, conclusion, p.180)

« An evaluation of the Structure of a System involves obtaining information about the System's administrative and informal properties. This kind of service delivery evaluation is seen as an important first step, since research on organizations in general, and human service delivery systems in particular, has demonstrated relationships between and among the structural properties of a system and system functioning (see, e.g., Bredo & Bredo, 1975 ; Miller, 1978 ; Toronto, 1975) » (Maher, 1980, p.62).

APPENDICE D

LA CORRESPONDANCE INTER-CODEURS

Extrait d'un document luxembourgeois (MENFP, 2003, chap.2, p.22-31)

CODEUR 1 (NOUS)	CODEUR 2	CODEUR 3
Classes spéciales (p.22)	•	•
Service de Guidance de l'Enfance (p.24)	•	•
Plan éducatif individualisé (p.25)	•	•
CMPP nationale (p.26)	•	•
Service Ré-Éducatif Ambulatoire (p.30)	•	•
Correspondance inter-codeurs	5/5	5/5

Extrait d'un document québécois (Gouvernement du Québec, 2005b, p.1-5)

CODEUR 1 (NOUS)	CODEUR 2	CODEUR 3
Services complémentaires (p.1-2)	•	•
Services particuliers (soutien à l'apprentissage, p.3)	•	•
Services particuliers (enseignement à domicile, p.3)	•	•
Âge d'admissibilité à la maternelle (p.4)	•	•
Année additionnelle (p.5)	-	•
Réduction du calendrier scolaire (p.5)	-	•
Correspondance inter-codeurs	4/6	6/6

Correspondance inter-codeurs

SYNTHÈSE	CODEUR 2	CODEUR 3
Correspondance pour le document luxembourgeois	5/5	5/5
Correspondance pour le document québécois	4/6	6/6
Correspondance par rapport à chacun des codeurs	9/11	11/11
Correspondance par rapport à chacun des codeurs (en %)	81,8%	100%
Correspondance inter-codeurs	90,9%	

		INADAPTATION SCOLAIRE					
		Retard scolaire	Désavantage socioculturel	Difficultés comportementales	Insuffisance intellectuelle	Déficiences somatiques	Ensemble des catégories (A, B, C, D, E)
		A	B	C	D	E	F
RÉPONSES APPORTÉES	À l'intérieur de la classe ordinaire	I			[03] [03]	[03] [03]	[05] [05] [04] [05]
	À l'intérieur de l'école ordinaire	II	[01]				[04] [01] [04]
	À l'extérieur de l'école ordinaire	III					[02] [02] [04]
	À l'extérieur de l'école	IV	[01]				[02] [04] [03] [04]

Codeur 1

Codeur 2

Codeur 3

[01] [01] [01] Classes spéciales

[02] [02] [02] Service de Guidance de l'Enfance

[03] [03] [03] Plan éducatif individualisé

[04] [04] [04] Commission Médico-Psycho-Pédagogique

[05] [05] [05] Service Ré-Educatif Ambulatoire

Figure D.1. : Correspondance inter-codeurs au niveau du placement des éléments dans la grille d'analyse (pour le document luxembourgeois)

RÉPONSES APPORTÉES		INADAPTATION SCOLAIRE								
								Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Aktouf, Omar. 1987. « Une technique fondamentale : L'analyse de contenu ». Dans *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, p.117-127. Sainte-Foy (Qué) : Presses de l'Université du Québec.
- Alliance des Professeures et Professeurs de Montréal (APPM). 2005. *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Comment obtenir de l'aide ?* En ligne. <<http://www.alliancedesprofs.qc.ca/utilisateur/documents/FichesSyndicales/EHDAA.pdf>> (réimpression octobre 2005). Consulté, le 10 février 2006, 3 p.
- Amen, Jean. 2000. *L'abandon scolaire : On fait aussi cela à l'école*. Sherbrooke (Qué) : Éditions G.G.C., 155 p.
- American Association on Mental Retardation (AAMR). 2002. *The AAMR definition of mental retardation*. En ligne. <<http://www.aamr.org/Policies/pdf/definitionofMR.pdf>>. Consulté le 24 septembre 2005.
- American Psychiatric Association (APA). 1996. *Mini DSM-IV : Critères diagnostiques*. Traduction française sous la dir. de Julien Daniel Guelfi. Paris : Masson, 384 p.
- Arénilla, Louis, Bernard Gossot, Marie-Claire Rolland et Marie-Pierre Roussel. 2000. *Dictionnaire de pédagogie*, 2^e éd. Paris : Editions Bordas, 288 p.
- Beaud, Jean-Pierre. 2003. « L'échantillonnage ». Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p.210-242. Sainte-Foy (Qué) : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, Jean. 2004. *La prévention primaire en éducation*. (notes de cours ; session d'automne 2004). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Benoît, Christiane. 2000. « Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire « en difficulté d'apprentissage » ». Thèse de doctorat en éducation, vol 1. Montréal : Université du Québec à Montréal, 474 p.
- Biron, Joce-Lyne. 1990. *Vocabulaire de l'éducation*, 2^e éd. rev. et corr. par Jacques Carette et Carole Verreault. Québec : Publications du Québec, 227 p.

- Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier. 2005. *Échec scolaire et réforme éducative : Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Nicolas (Qué.) : Presses de l'Université Laval, 99 p.
- Bloom, S. Benjamin. 1979. « Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires ». Dans *Les différenciations de la pédagogie*, sous l'éd. de Louis Legrand, p.81-87. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouchard, Caroline et Richard Cloutier. 2002. « La situation des jeunes en difficulté : Étude des facteurs de risque psychosociaux et description du réseau d'acteurs s'impliquant auprès d'eux ». *Revue de psychoéducation et d'orientation*, vol. 31, no 1, p.55-79.
- Boutin, Gérald et Claude Daneau. 2004. *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles, 166 p.
- Brighelli, Jean-Paul. 2005. *La fabrique du crétin : la mort programmée de l'école*. Paris: Éditions Jean-Claude Gawsewitch, 221 p.
- Carrier, G. James. 1984. « Comparative special education : Ideology, differentiation and allocation in England and the United States ». Dans *Special education and social interests*, sous l'éd. de Len Barton et Sally Tomlinson, p.35-64. New York : Nichols Publishing Company.
- Cartwright, Phillip G., Carol A. Cartwright et Marjorie E. Ward. 1989. *Educating special learners*, 3^e éd. Belmont (Californie) : Wadsworth Publishing Company, 575 p.
- Cellard, André. 1997. « L'analyse documentaire ». Dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, p.251-271. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Centre de logopédie. 2005. *Centre de logopédie : Population*. En ligne. <<http://www.restena.lu/logo/population.htm>>. Consulté, le 9 novembre 2005.
- Cherkaoui, Mohamed. 1979. *Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, sous la dir. de Gaston Mialaret. Paris : Presses Universitaires de France, 223 p.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). 2000. *Entente intervenue entre d'une part le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) pour le compte des enseignantes et enseignants qu'elle représente : Dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et*

parapublic. En ligne. <<http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpncl/index.php?sectionId=229>>. Consulté le 20 janvier 2006, 255 p.

- Commission Consultative des Droits de l'Homme du Luxembourg (CCDH). 2005. *L'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux*. En ligne. <<http://www.gouvernement.lu/dossiers/justice/droits/hom/avis20051201.pdf>>. Consulté le 20 janvier 2006. Luxembourg : Gouvernement du Luxembourg, 30 p.
- Coudray, Léandre. 1973. *Lexique des sciences de l'éducation*, sous la dir. de Daniel Zimmermann. Paris : Éditions E.S.F., 142 p.
- Crahay, Marcel. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, 332 p.
- Crahay, Marcel. 1997. *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Éditions Labor, 93 p.
- Crahay, Marcel. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck, 452 p.
- De Ketele, Jean-Marie et Xavier Roegiers. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires d'interviews et d'étude de documents*, éd. expérimentale. Bruxelles : De Boeck, 226 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». Dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, p.85-169. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Després-Poirier, Micheline. 1999. *Le système d'éducation du Québec*, 3^e éd., avec la coll. de Philippe Dupuis. Boucherville (Qué.) : Gaëtan Morin Éditeur, 301 p.
- Doré, Robert, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques, 255 p.
- Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996. *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil, 362 p.
- Dunn, M. Lloyd. 1973. « An overview ». Dans *Exceptional children in the schools : Special education in transition*, 2^e éd., sous l'éd. de Lloyd M. Dunn, p.1-62. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Epps, Susan et Gerald Tindal. 1987. « The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps : Placement options and instructional programming ». Dans *Learner characteristics and adaptive education*, sous l'éd. de Margaret C. Wang, Maynard C. Reynolds et Herbert J. Walberg, p.213-248. New York : Pergamon Press.

- Eurydice. 2005. *Le réseau de l'information sur l'éducation en Europe*. En ligne. <<http://www.eurydice.org/>>. Consulté le 20 février 2005.
- Fijalkow, Jacques. 1990. *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* 2^e éd. rev. et augm.. Paris : Presses Universitaires de France, 225 p.
- Fuchs, Douglas, Lynn S. Fuchs, Patricia G. Mathes et Deborah C. Simmons. 1997. « Peer-Assisted Learning Strategies : Making classrooms more responsive to diversity ». *American Educational Research Journal*, vol. 34, no 1, p.174-206
- Gagné, Francoys. 1986. *Douance, talent et accélération : Du préscolaire à l'université*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel inc., 338 p.
- Gagné, Gilles, Roger Lazure, Liliane Sprenger-Charolles et François Ropé. 1989. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle : Tome 1 cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 200 p.
- Galloway, David, Derrick Armstrong et Sally Tomlinson. 1994. *The assessment of special educational needs : Whose problem ?* New York : Longman Publishing, 176 p.
- Gartner, Alan et Dorothy K. Lipsky. 1990. « New conceptualizations for special education ». Dans *Critical voices on special education : Problems and progress concerning the mildly handicapped*, sous l'éd. de Scott B. Sigmon, p.175-182. Albany (N.Y.) : State University of New York Press.
- Gaudreau, Jean. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : Les sacrifiés*. Montréal : Éditions Québec/Amérique, 280 p.
- Gearheart, R. Bill et William S. Wright. 1979. *Organization and administration of educational programs for exceptional children*, 2^e éd. Springfield (Illinois) : Charles C. Thomas Publisher, 273 p.
- Gearheart, R. Bill, Mel W. Weishahn et Carol J. Gearheart. 1992. *The exceptional student in the regular classroom*, 5^e éd. New York : Macmillan Publishing Company, 475 p.
- Giasson, Jocelyne. 1997. « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives ». *Les difficultés d'apprentissage*, vol. 25, no 2 (automne-hiver 1997). En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html>>. Consulté, le 19 février 2006. Québec : ACELF, 9 p.
- Goupil, Georgette et Gérald Boutin. 1993. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*, 6^e éd. Laval (Qué.) : Éditions Agence d'ARC, 124 p.
- Goupil, Georgette. 1997. *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 350 p.

- Grawitz, Madeleine. 1996. *Méthodes des sciences sociales*, 10^e éd. Paris : Éditions Dalloz, 920 p.
- Guterman, R. Beverly. 1995. « The validity of categorical learning disabilities services : The consumer's view ». *Exceptional Children*, vol. 62, no 2, p.111-124
- Hallahan, P. Daniel et James M. Hoffman. 1994. *Exceptional children : Introduction to special education*, 6^e éd. rev. et augm.. Needham Heights (MA) : Allyn and Bacon, 584 p.
- Honorez, Jean-Marie. 2001. « Que sont les difficultés d'apprentissage devenues ? ». *La Feuille Orthopédagogique*, vol. 2, no 5, p.1-3.
- Honorez, Jean-Marie. 2002. *Hyperactivité avec ou sans déficit d'attention : Un point de vue de l'épidémiologie scolaire*. Outremont (Qué.) : Éditions Logiques, 113 p.
- Honorez, Jean-Marie. 2005. *Enfants en difficultés d'adaptation : Notes de cours pour la session d'automne 2005*. Notes de cours, Montréal : Université du Québec à Montréal, 250 p.
- Hotyat, Fernand et Denise Delepine-Messe. 1973. *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne : À l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*. Bruxelles : Éditions Labor, 340 p.
- Institut de la Statistique du Québec. 2006. *Naissances et taux de natalité, Québec, 1900-2004*. En ligne.
<http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/naisn_deces/naissance/401.htm>. Consulté le 05 mars 2006. Québec : Gouvernement du Québec.
- Janosz, Michel et Marc LeBlanc. 1996. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, vol. 25, no 1, p.61-88.
- Lafon, Robert. 1991. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, 6^e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1060 p.
- Landry, Réjean. 1997. « L'analyse de contenu ». Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p.329-356. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, Simon. 2003. « Le système d'éducation face au défi démographique ». Dans *L'annuaire du Québec 2004*, sous la dir. de Michel Venne, p.458-465. Saint-Laurent (Qué.) : Éditions Fides.

- L'Ecuyer, René. 1987. « L'analyse de contenu : Notion et étapes ». Dans *Les méthodes de recherche qualitatives*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p.49-65. Sillery (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- L'Ecuyer, René. 1988. « L'analyse développementale du contenu ». Dans *Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu : Actes du colloque de l'ARQ tenu à l'Université de Moncton le 11 mai 1988*, eds. Gisèle Painchaud et Marta Anadon, hiver 1989, Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, vol. 1, p.49-80.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Guérin Éditeur, 1554 p.
- Legrand, Louis. 1995. *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France, 122 p.
- Lemieux, Chantal. 1986. « Etude des services offerts aux élèves mésadaptés socio-affectifs dans les milieux scolaires de niveau secondaire de la province de Québec ». Mémoire en Éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 168 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*, 2^e éd., sous la dir. de André Lemieux. Montréal : Editions Nouvelles, 124 p.
- Levesque, Mireille. 1981. *L'égalité des chances en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 132 p.
- Loes, Gilles et Mirko Mainini. 1998. « Rote Tinte, schlechte Noten und das Lob des Fehlers : Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule ». Mémoire en éducation, Luxembourg : Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques (ISERP), 134 p.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 1998. *Pour une école d'intégration : Constats, questions, perspectives*, sous la dir. de Christiane Tonnar-Meyer. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 54 p.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 2003. *Code de l'Éducation Nationale : Législation jusqu'au 31 décembre 2003*. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 955 p.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 2004. *Débat d'orientation sur l'école d'intégration le 29 novembre 2000 : Rapport à la Chambre des Députés sur la mise en œuvre de la motion adoptée (Situation : Mai 2004)*. En ligne.
<<http://www.men.lu/edu/fre/enseignement/etrangers/0405-rap-chd-integr.pdf>>. Consulté le 8 octobre 2005. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 25 p.

- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT). 2005a. *Les chiffres clés de l'Éducation nationale : Statistiques et indicateurs 2003-2004*, sous la dir. de David Vallado. Mamer (Lux.) : Imprimerie Graphic Press, 157 p.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT). 2005b. *Diplômes et certifications : Statistiques globales, comparaison et analyse, année scolaire 2003/2004*, sous la dir. de Jérôme Levy. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 64 p.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Service de l'Éducation Différenciée. 2005c. *Présentation de l'Éducation différenciée*. En ligne. <<http://www.ediff.lu/administration/menu.htm>>. Consulté le 10 octobre 2005.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 2005d. *Édunews : Le trimestriel de l'éducation (octobre 2005)*. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 4 p.
- Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT). 2005e. *Coûts et financements du système scolaire luxembourgeois : Exercice budgétaire 2003*, sous la dir. de David Vallado et Manon Unsen. Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 31 p.
- Mace, Gordon et François Pétry. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. 2^e éd., Saint-Nicolas (Qué.) : Les Presses de l'Université de Laval, 134 p.
- Maher, A. Charles. 1980. « Evaluation of special service delivery systems : An organizational domain-referenced approach ». *Psychology in the schools*, vol. 27, no 1, p.60-69.
- Marshall, Dominique. 1996. « Les familles québécoises et l'obligation scolaire, 1943-1960 ». *Lien Social et Politiques – RLAC*, vol. 35, p.13-21.
- Martinez, Jean-Paul. 2003. *Un dyslexique ou un mauvais lecteur : Le grand malentendu*. Montréal : Éditions Nouvelles, 211 p.
- Mathes, G. Patricia, Jill K. Howard, Shelley H. Allen et Douglas Fuchs. 1998. « Peer-assisted learning strategies for first grade readers : Responding to the needs of diverse learners ». *Reading Research Quarterly*, vol. 33, no 1, p.62-94.

- McCarty, T. Lea. 1985. « An analysis of vocational programs and support services for special needs students in Illinois, 1979-1983 ». Thèse de doctorat en éducation, Illinois : Université de l'Illinois (Urbana-Champaign), 467 p.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). 1991. « Learning Disabilities : Issues on Definition ». *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)*, vol. 33, no 5, p.18-20. En ligne. <http://www.ldonline.org/njclld/defn_91.pdf>. Consulté le 19 janvier 2006.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). 1983. *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*. ISBN 92-64-22430-8. Paris : Publications de l'OCDE, 167 p.
- OCDE. 1995. *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. ISBN 92-64-24399-2. Paris : Publications de l'OCDE, 233 p.
- OCDE. 1996. *Intégrer les services pour les enfants à risque : Danemark, France, Pays-Bas, Royaume Uni (Angleterre et Pays de Galles) et Suède*. ISBN 92-64-24791-2. Paris : Publications de l'OCDE, 102 p.
- OCDE. 1997. *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. ISBN 92-64-25478-1. Paris : Éditions de l'OCDE, 155 p.
- OCDE. 2000. *Besoins éducatifs particuliers : Statistiques et indicateurs*. ISBN 92-64-27689-0. Paris : Publications de l'OCDE, 110 p.
- OCDE. 2003. *Cadre d'évaluation de PISA 2003 : Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. ISBN 92-64-01900-6. Paris : Publications de l'OCDE, 226 p.
- OCDE. 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*. ISBN 92-64-00725-3. Paris : Publications de l'OCDE, 505 p.
- OCDE. 2005. *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2005*, sous la dir. de Barry McGaw. ISBN 92-64-01192-7. Paris : Publications de l'OCDE, 463 p.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. En ligne. <http://www.ophq.gouv.qc.ca/Bibliotheque/Renseignements/e20_1.rtf>. Consulté le 02 février 2006. Québec : Éditeur Officiel du Québec, 23 p.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). 2005. *Glossaire*. En ligne. <<http://www.info-handicap.lu/freedom/glossafr.html>>. Consulté le 04 octobre 2005.
- Pelsser, Robert. 1989. *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Boucherville (Qué.) : Gaëtan Morin Éditeur, 519 p.

- Porlier, Pascale, Lise Saint-Laurent et Pierre Pagé. 1997. « L'organisation des services éducatifs et les compétences sociales des élèves en difficulté ». *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, vol. 26, no 2, p.139-155.
- Québec, Gouvernement du Québec. 2005a. *Loi sur l'instruction publique*. (à jour au 2 août 2005). Québec : Éditeur Officiel du Québec, 139 p.
- Québec, Gouvernement du Québec. 2005b. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. (à jour au 30 novembre 2005) En ligne.
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R3_1.HTM>. Consulté le 12 janvier 2006. Québec : Éditeur Officiel du Québec, 22 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. 2005a. *Indicateurs de l'Éducation : Édition 2005*. En ligne. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/446283.pdf>>. Consulté le 16 septembre 2005. ISBN 2-550-44628-3. Québec : Gouvernement du Québec, 160 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2005b. *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2005)*, sous la dir. de Jean-Pierre Dufort. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_05/StatistiquesEducation2005_45379_4.pdf>. Consulté le 16 février 2006. ISBN 2-550-45379-4. Québec : Gouvernement du Québec, 270 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2005c. *Le renouveau pédagogique : Ce qui définit « le changement »*. En ligne.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped/452755.pdf>. Consulté le 21 février 2006. ISBN 2-550-45275-5. Québec : Gouvernement du Québec, 10 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de l'adaptation scolaire (DAS). 2006. *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*. En ligne.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/servicesregionaux.pdf>>. Consulté le 06 mars 2006. ISBN 2-550-46378-1. Québec : Gouvernement du Québec, 17 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). 1976. « Prospective : Quelques jalons pour une politique d'éducation optimale de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». Dans *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, p.543-693. Québec : Gouvernement du Québec.

- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). 1990. *L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique*. ISBN 2-550-15554-8. Québec : Gouvernement du Québec, 73 p.
- Québec, Ministère de l'éducation (MEQ). 1999a. *Une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. ISBN 2-550-35226-2. Québec : Gouvernement du Québec, 37 p.
- Québec, Ministère de l'éducation (MEQ). 1999b. *Une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. ISBN 2-550-35225-4. Québec : Gouvernement du Québec, 15 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/definitions.pdf>>. Consulté le 26 janvier 2006. Québec : Gouvernement du Québec, 20 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ). 2001. *Enseignement secondaire : Les services particuliers (les services aux élèves éprouvant des difficultés)*. En ligne. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/serv-edu.htm#secondai>>. Consulté, le 10 février 2006. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). 2002. *Les services éducatifs complémentaires : Essentiels à la réussite*, sous la dir. de Denise Gosselin. ISBN 2-550-39403-8. Québec : Gouvernement du Québec, 59 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). 2004. *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. ISBN 2-550-41739-9. Québec : Gouvernement du Québec, 44 p.
- Québec Science. 2005. *Objectif éducation : Pourquoi l'école réussit aux uns et pas aux autres*, vol. 44, no 2 (octobre 2005). Montréal : Revue Québec Science, 98 p.
- Ramus, Franck. 2005. « De l'origine biologique de la dyslexie ». *Revue Psychologie et Éducation*, no 60, p.81-96. En ligne. <<http://www.lscp.net/persons/ramus/p&e03.pdf>>. Consulté le 30 mars 2006.
- Reboul, Olivier. 1971. *La philosophie de l'éducation*. Vendôme (France) : Presses Universitaires de France, 134 p.

- Rey, Alain (dir. publ.). 1998. *Le Robert : Dictionnaire historique de la langue française*, 2^e éd. enrich. par Alain Rey et Tristan Hordé. Tome 1 de A à E. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1381 p.
- Reynolds, C. Maynard et Jack W. Birch. 1977. « Introduction : The currents of change ». Dans *Teaching exceptional children in all america's schools : A first course for teachers and principals*, p.1-47. Reston (Virginia) : The Council for Exceptional Children.
- Sabourin, Paul. 2003. « L'analyse de contenu ». Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p.357-385. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « L'analyse des données qualitatives : Pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST ». *Recherches qualitatives*, vol. 21, p.99-123.
- Sévigny, Dominique. 2003. *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île-de-Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île-de-Montréal, 49 p.
- Sigmon, B. Scott. 1987. *Radical analysis of special education : Focus on historical development and learning disabilities*. Philadelphia : The Palmer Press, 124 p.
- Slavin, E. Robert, Nancy A. Madden et Marshall Leavey. 1984. « Effects of Team Assisted Individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped students ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 5, p.813-819.
- Slavin, E. Robert, Nancy A. Madden, Nancy L. Karweit, Lawrence Dolan, Barbara A. Wasik, Alta Shaw, K. Lynne Mainzer et Barbara Haxby. 1991. « Nerverstreaming : Prevention and early intervention as an alternative to special education ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 24, no 6, p.373-378.
- Stainback, William et Susan Stainback. 1990. « Inclusive schooling ». Dans *Support networks for inclusive schooling : Interdependent integrated education*, p.3-23. Baltimore : Paul H. Brooke's Publishing Company.
- Stevens, J. Robert et Robert E. Slavin. 1995. « Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students ». *The Elementary School Journal*, vol. 95, no 3, p.241-262.
- Tardif, Jean-Claude. 1992. « Difficultés scolaires et analphabétisme ». Dans *Exclus ou déserteurs ? : Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*, p.21-43. Sainte-Foy (Qué.) : Centrale de l'Enseignement du Québec.

- Taylor, R. George. 2001. *Educational interventions and services for children with exceptionalities : Strategies and Perspectives*, 2^e éd. Springfield (Illinois) : Charles C Thomas, Publisher LTD., 285 p.
- Thélot, Claude. 2004. *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. Paris : La Documentation Française, 151 p.
- Tomlinson, Sally. 1982. *A sociology of special education*. Londres : Routledge & Kegan Paul Ltd, 203 p.
- Trépanier, Maryse et Lise St-Laurent. 1996. *Les services aux élèves handicapés ou en difficulté : État de la situation et perspectives*. Sainte-Foy (Qué.) : Centrale de l'Enseignement du Québec, 122 p.
- Trépanier, Nathalie. 2003. *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service*. Montréal : Editions Nouvelles, 83 p.
- Van Grunderbeeck, Nicole. 1997. « De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention ». *Les difficultés d'apprentissage*, vol. 25, no 2 (automne-hiver 1997). En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-06.html>>. Consulté, le 19 février 2006. Québec : ACELF, 10 p.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 506 p.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*, 2^e éd. Bruxelles : De Boeck, 257 p.
- Villarreal, Beatriz. 1989. « An analysis of the special education services for children and youth in Costa Rica ». Thèse de doctorat en éducation, San Diego : Université de San Diego, 256 p.
- Wang, C. Margaret. 1990. « Learning characteristics of students with special needs and the provision of effective schooling ». Dans *Special education : Research and practice : Synthesis of findings*, eds. Margaret C. Wang, Maynard C. Reynolds et Herbert J. Walberg, p.1-34. New York : Pergamon Press.
- Wang, L. Selina. 1974. « Planification de l'éducation et efficacité pédagogique ». Dans *Une pédagogie pour demain*, sous la dir. de Anna Bonboir, p.48-64. Vendôme (France) : Presses Universitaires de France.